UPPSALA STUDIES
IN EDUCATION 12

Britta Ericson

Lässvårigheter och emotionell störning

1980

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education
12

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548914_0003

Lässvårigheter och emotionell störning

Britta Ericson

Uppsala 1980

Distributor:
Almqvist & Wiksell International
Stockholm

Doktorsavhandling framlagd vid Uppsala universitet 1980

ISBN 91–554–1061–8
ISSN 0347–1314

This study is concerned with the time sequence between emotional disturbances and reading problems; it has also attempted to ascertain the possibility of predicting which children run risks of experiencing reading disabilities on the basis of observing behavioral expressions of emotional disturbances during the pre-school ages. Following logical analysis of the relationship between reading disabilities and emotional disturbances, among other things, the problems of reading per se, and comprehension of recited texts have been treated as separate forms of reading disabilities. Normally, the term emotionally disturbed is applied to individuals, and seldomly to groups. However, the term is applied to groups in this study. In judging whether a group was emotionally disturbed or not, it was compared to the other groups' measures. It is therefore only relatively speaking that a group can be defined as emotionally disturbed or not. Teachers have judged emotionally disturbed behavior in 607 pre-school children and in the same children in the second grade. During both test periods, a higher percentage of boys than girls could be described as emotionally disturbed. Emotional disturbances in pre-school girls are followed by reading difficulties (reading per se). A similar tendency is noted in boys, and in the second grade emotional disturbances and reading difficulties (reading per se) occur simultaneously in boys, but not however in girls. In addition, the results indicate that emotional disturbances occur simultaneously with high-scores in reading (per se) in both boys and girls in the second grade. Reading comprehension difficulties in the sixth grade are not proceeded by emotional disturbances in the pre-school ages.

Individual signs of emotional disturbances, particularly of a depressive nature, appear to be able to predict which children run risks of encountering reading problems, (reading per se). In this study, it has not been possible to cover more than a few aspects of the complicated relationship. In spite of methodological limitations, because of the research design, the study has nevertheless been able to discern interesting lines of investigation for further research.

© Britta Ericson 1980

Printed in Sweden
TEXTgruppen i Uppsala AB, 1980

Förord

En forskningsrapport torde inte vara möjlig att färdigställa utan flera personers medverkan. Tillkomsten av min avhandling grundar sig på insatser från över ett tusen personer. Barn har medverkat genom att ta del av verksamheten i förskola och i grundskola. Vuxna har bidragit med att administrera prov, söka litteratur, diskutera statistiska problem, efterforska statistiska uppgifter, korrigera svenska, skriva ut läsbara manus, ge goda råd, stöd och uppmuntran samt dra igång min bil, när det regnat och mycket annat. För alla dessa insatser, vilka varit till ovärderlig hjälp, tackar jag.

Ett särskilt tack riktar jag till min handledare professor Urban Dahllöf och all personal vid Pedagogiska institutionen i Uppsala. Det sätt på vilket jag bemötts har inte bara bidragit till denna avhandlings tillkomst utan även till mitt personliga växande.

Arbetet med undersökningen har varit möjligt att genomföra genom att medel ställts till förfogande från Lars Hofstedts fond för främjande av pedagogisk och barnspsykologisk forskning, Tielmanska stiftelsen och Stiftelsen SAF:s hjälpfonder samt genom utbildningsbidrag från samhällsvetenskapliga fakulteten i Uppsala. För all ekonomisk hjälp tackar jag.

Tack riktas till Russell Bradshaw som svarat för översättningen av den engelska sammanfattningen och till Bror J de Waern som ritat samtliga figurer.

Stockholm - Uppsala i mars 1980

Britta Ericson

Innehåll

Förord 5
Innehållsförteckning 7
Tabellförteckning 11
Figurförteckning 14

Del I. Inledning
Kapitel 1. Inledning 17
Undersökningens syfte 17

Del II. Problembakgrund och frågeställningar
Kapitel 2. Tidigare forskning om lässvårigheter 21
Inledande kommentarer 21
Utländsk forskning 21
Svensk forskning 27
Lässvårigheter och emotionell störning — forskning under 1963—1978 29
Studier omfattande bedömningar av emotionell störning hos barn före skolstarten 30
Studier omfattande bedömningar av emotionell störning hos barn efter skolstarten 35
Diskussion 40

Kapitel 3. Begreppsbakgrund och frågeställningar 46
Inledning 46
Emotionell störning 46
Lässvårigheter 51
Om insamlat material 53
Frågeställningar 53

Del III. Undersökningens uppläggning och genomförande
Kapitel 4. Undersökningens uppläggning 59
Synpunkter på forskningsstrategi 59
Forskningsort 60
Undersökningsgrupp 60
Könsfördelning 62

Kapitel 5. Instrument 64
Skattningsschema för emotionell störning (SES) 64
Läsproven H4 och H5 65
Standardprov i svenska för årskurs 6 65

Kapitel 6. Tillvägagångssätt vid datainsamling 67
Datainsamling inom barnstugor 67
Datainsamling inom grundskolor 67
Materialets bearbetning 69

Kapitel 7. Statistiska metoder 70
Signifikansnivå 71
Undersökningens representativitet 71

Del IV. Resultat

Kapitel 8. Emotionell störning bland sexåringar 75
Inledning 75
Emotionell störning bland sexåringar i barnstugegrupper . 75
SES-variablernas symtomvärde 77
Procent emotionellt störda förskolebarn 80
Emotionell störning inom barnstugegrupper 82
Diskussion 85
Från förskola till första klass 87
Emotionell störning och ålder 90

Kapitel 9. Emotionell störning bland åttaåringar 93
Inledning 93
Tillvägagångssätt vid datainsamlingen i åk 2 93
Diskussion 94
Tecken på emotionell störning bland åttaåringar 95
Diskussion 99
Genomsnittligt antal tecken på emotionell störning bland åttaåringar 100
Emotionell störning bland åttaåringar inom olika rektorsområden 100
Sammanfattning av frågor som besvaras i kapitel 8 och kapitel 9 103

Kapitel 10. Emotionell störning och avläsning 105
Inledning 105
Gruppindelning av elever enligt prestationer i avläsning .. 106
Tidsföljden mellan emotionell störning och avläsningssvårigheter 108

Emotionell störning i förskola och avläsningssvårigheter i åk 1 (Hypotes I) 108
Avläsningssvårigheter i åk 1 och emotionell störning i åk 2 (Hypotes II) 109
Sammanfattning 110
Ytterligare prövningar av relationen emotionell störning och avläsningssvårigheter 111
Emotionell störning i åk 2 och avläsningssvårigheter i åk 2 111
Emotionell störning i förskola och avläsningssvårigheter i åk 2 112
Avläsningssvårigheter i åk 1 och avläsningssvårigheter i åk 2 113
Sammanfattning av prövningar genomförda i anslutning till fråga 5 114
Diskussion 116

Kapitel 11. Avläsningsnivå inom olika rektorsområden och åldersgrupper 119
Inledning 119
Avläsningsnivå inom olika rektorsområden 119
Avläsning och ålder 121

Kapitel 12. Emotionell störning, förståelseläsning och avläsning 122
Förståelseläsning — normering och gruppindelning 122
Avläsningssvårigheter i åk 2 och förståelseläsningssvårigheter i åk 6 122
Förståelseläsning och emotionell störning 123
Emotionell störning i förskola och förståelseläsningssvårigheter i åk 6 123
Emotionell störning i åk 2 och förståelseläsningssvårigheter i åk 6 125
Sammanfattning 126
Diskussion 126

Kapitel 13. Enskilda tecken på emotionell störning i relation till avläsningssvårigheter och förståelseläsningssvårigheter 129
Inledning 129
Enskilda tecken på emotionell störning och avläsningssvårigheter 129
Enskilda tecken på emotionell störning och förståelseläsningssvårigheter 130
Sammanfattning 131

Diskussion 132
Sammanfattning av frågor som besvaras i kapitlen 10–13 133

Del V. Slutdiskussion och sammanfattning
Kapitel 14. Slutdiskussion 137
Inledning 137
Undersökningens genomförande 137
Resultat 138

Kapitel 15. Summary: Reading Disabilities and Emotional Disturbances 144

Bilagor
Bilaga 1. Könsskillnader inom SES-variabler i procent samt Chi^2-värden och signifikansnivå 156
Bilaga 2. Korrelationer mellan SES-variabler 158
Bilaga 3. Genomsnittligt antal manifesta och icke avvikande beteenden per rektorsområde och skola gällande nybörjare enligt förskollärares skattningar 163
Bilaga 4. Medeltal rätt lästa ord i åk 1 och åk 2 för flickor och pojkar inom olika rektorsområden 163
Bilaga 5. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i förskoleåldern och åk 2 för grupper indelade enligt betyg i svenska i åk 6 164
Bilaga 6. Kompletterande Chi^2-prövningar 165

Litteraturförteckning 170

Bibliografier 178

Tabellförteckning

Tabell 1. Förändringar i undersökningsgruppens omfattning 61
Tabell 2. Avgång från undersökningsgruppen under de två första skolåren 61
Tabell 3. Pojkar och flickor inom undersökningsgruppen och i riket i absoluta tal och procent 63
Tabell 4. Yttringar av emotionell störning bland 6-åringar vid Täby barnstugor i procent 78
Tabell 5. Genomsnittligt antal tecken på emotionell störning inom barnstugegruppen, standardavvikelser samt t-värden och signifikansnivå för könsskillnader 79
Tabell 6. Genomsnittligt antal manifesta och icke avvikande beteenden per barnstuga 82
Tabell 7. Nybörjarnas genomsnittliga antal manifesta och icke avvikande beteenden per rektorsområde enligt förskollärarnas skattningar fördelade på kön samt t-värden och signifikansnivå för medeltalsskillnader 88
Tabell 8. Signifikansnivåer och t-värden för skillnader i medeltal manifesta och icke avvikande beteenden mellan 5 rektorsområdens nybörjargrupper 89
Tabell 9. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden för pojkar och flickor enligt födelsekvartal 91
Tabell 10. Yttringar av emotionell störning bland 8-åringar tillhörande Täby grundskolor i procent 96
Tabell 11. Genomsnittligt antal tecken på emotionell störning bland åtta-åringar, standardavvikelser, t-värden och signifikansnivå för könsskillnader 100
Tabell 12. Genomsnittligt antal manifesta och icke avvikande beteenden per rektorsområde enligt lågstadielärares skattningar av elever i åk 2 fördelade på kön samt t-värden och signifikansnivå för medeltalsskillnader 101
Tabell 13. Signifikansnivåer och t-värden för skillnader i medeltal manifesta och icke avvikande beteenden mellan 5 rektorsområdens elever i åk 2 101
Tabell 14. Skalvärden för H4/H5 gällande åk 1 och åk 2 i Täby 106
Tabell 15. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i förskoleåldern enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan å ena sidan avläsningssvaga och å andra sidan övriga avläsningsgrupper i åk 1 ... 109

Tabell 16. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i åk 2 enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan å ena sidan avläsningssvaga och å andra sidan övriga avläsningsgrupper i åk 1 110
Tabell 17. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i åk 2 enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan å ena sidan avläsningssvaga och å andra sidan övriga avläsningsgrupper i åk 2 111
Tabell 18. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i åk 2 enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader mellan högpresterande (GAL 7–9 II) och normalpresterande (NAL 4–6 II) i avläsning i åk 2 112
Tabell 19. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i förskoleåldern enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan å ena sidan avläsningssvaga och å andra sidan övriga avläsningsgrupper i åk 2 113
Tabell 20. Medeltal rätt lästa ord i åk 1 samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan avläsningssvaga och normalavläsande (NAL 4–6) samt goda avläsare i åk 2 114
Tabell 21. Medeltal rätt lästa ord i åk 1 och åk 2 för rektorsområden . 119
Tabell 22. Signifikansnivåer och t-värden för skillnader i medeltal rätt lästa ord i åk 1 och åk 2 mellan rektorsområden 120
Tabell 23. Medeltal rätt lästa ord i åk 1 för kvartalsindelade grupper av barn födda under samma år och fördelade på kön 121
Tabell 24. Medeltal rätt lästa ord i åk 2 samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan barngrupper vilkas prestationer i förståelseläsning är svaga och de vilkas prestationer är normala eller goda 123
Tabell 25. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i förskolan enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan olika förståelseläsningsgrupper i åk 6 124
Tabell 26. Procentuell fördelning av elever på olika förståelse läsningsgrupper 125
Tabell 27. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i åk 2 enl. SES samt t värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan förståelseläsningssvaga och andra förståelseläsningsgrupper i åk 6 125
Tabell 28. Enskilda tecken på emotionell störning i förskolealdern av betydelse för avläsningssvårigheter hos flickor i åk 1 enligt jämförelse mellan avläsningssvaga (N=58) och övriga flickor i årskursen (N=187) Df=1 130

Tabell 29. Enskilda tecken på emotionell störning i förskoleåldern av betydelse för avläsningssvårigheter hos pojkar i åk 1 enligt jämförelse mellan avläsningssvaga (N=70) och övriga pojkar i årskursen (N=235) Df=1 131
Tabell 30. Enskilda tecken på emotionell störning i förskoleåldern av betydelse för förståelseläsningssvårigheter hos pojkar i åk 6 enligt jämförelse mellan förståelseläsningssvaga (N=52) och övriga pojkar i årskursen (N=177). Df=1 132
Tabell A. Nybörjares socialgruppstillhörighet inom olika rektorsområden i Täby kommun 89

Figurförteckning

Figur 1. Utveckling av läsförmåga 42
Figur 2. Modell av barnets utvecklande miljö och miljöns beståndsdelar 49
Figur 3. Tidsaxel för datainsamling 68
Figur 4. Procentuell fördelning av pojkar enl. kombinationer av samtidiga manifesta och icke avvikande beteenden (N=338) 81
Figur 5. Procentuell fördelning av flickor enl. kombinationer av samtidiga manifesta och icke avvikande beteenden (N=269) 81
Figur 6. Index för manifest och icke avvikande beteende inom Täby barnstugor 83
Figur 7. Förhållande mellan medeltal tecken på emotionell störning för låg-, normal- och högpresterande avläsningsgrupper vid olika mättillfällen 115
Figur 8. Förhållande mellan medeltal tecken på emotionell störning för låg-, normal- och högpresterande förståelseläsningsgrupper och betygsgrupper vid olika mättillfällen 127

Del I
Inledning

Kapitel 1

Inledning

Som vårt samhälle är uppbyggt, är det nödvändigt att kunna läsa. Den icke läskunnige förorsakas lidande. Förutom personligt lidande medför lässvårigheter betydande kostnader för samhället. Om man på ett tidigt stadium kunde ställa prognos angående läsning, skulle man redan vid skolstarten kunna sätta in lämplig pedagogisk behandling för att förhindra, att lässvårigheter uppstår.

För de flesta barn är att börja skolan liktydigt med att lära sig läsa. Som regel ser de fram emot skolstarten och är fyllda av iver att lära. Men alla dessa barn lär sig inte att läsa bra nog och de tenderar att öka i antal.

Nybörjargrupper anses innehålla fler okoncentrerade, aggressiva, störande och kontaktsökande barn än tidigare. Skolpsykiaterrapporter visar, att antalet barn med allvarliga problem och störningar har ökat i de vanliga klasserna (Affé 1970). Vidare har antalet lågstadieelever i Stockholm, som erhållit särskild undervisning på grund av mentalhygieniska skäl, blivit c:a tre gånger större från läsåret 1970/71 till läsåret 1976/77 (Wahl 1978).

Om elever i årskurs 1 visar fler tecken på emotionell störning än tidigare års nybörjare, och samtidigt med denna förändring läsnivån tenderar att sjunka, kan ifrågasättas om inte någon form av samband föreligger. Detta skulle i så fall överensstämma med den tidigare gjorda iakttagelsen, att flertalet elever i observationsklass har sämre färdigheter i läsning än elever, som tillhör vanlig klass inom samma årskurs (Sigrell 1964, Ericson 1967).

Barn, som börjar skolan, har levt i sju år. De är inga oskrivna blad. Det är möjligt, att allvarliga problem och störningar finns hos barnen redan före skolstarten. Barns problem och störningar kan även vara en följd av en ogynnsam skolmiljö. Skulle emotionella problem vara iakttagbara hos barn före skolstarten, kanske uppgifter om dessa problem kunde användas i förebyggande syfte också i fråga om läsning.

Undersökningens syfte

Lässvårigheters samband med emotionell störning kan undersökas på olika sätt. Inom svensk läsforskning har området hittills endast belysts som en i raden av flera aspekter på lässvårigheter, vilket författaren funnit ge begränsade möjligheter för nyanserade antaganden. Författaren har därför valt att göra en undersökning, som främst är av deskriptiv karaktär. Avsikten är att kartlägga förekomsten av emotionell störning hos barn i förskolan och hos samma barn under deras an-

dra skolår för att försöka klarlägga sambandsriktningen genom att undersöka tidsrelationen mellan emotionell störning och lässvårigheter hos dessa barn. Vidare avser författaren att utröna, om det är möjligt att utifrån vissa observerbara beteenden hos barn i förskolan förutsäga, vilka av dessa som i grundskolan löper risk att få lässvårigheter.

Del II
Problembakgrund och frågeställningar

Kapitel 2

Tidigare forskning om lässvårigheter

Inledande kommentarer

Den tidigare forskningen om lässvårigheter är mycket omfattande både beträffande antalet rapporter som färdigställts och de olika slag av samband med lässvårigheter som belysts. Att inom ramen för ett avhandlingsarbete göra den tidigare forskningen rättvisa är därför närmast en omöjlighet. Varje försök till allmänna sammanfattningar kommer att vara behäftade med brister. Trots detta följer nedan två allmänna sammanfattningar. Den ena berör utländsk och den andra svensk läsforskning. Sammanfattningarna utgör försök att visa på trenden i den tidigare forskningen och framför allt uppmärksamma läsaren på den mångfald av bidragande orsaker till lässvårigheter, som finns. Uppdelningarna på separata avsnitt har gjorts, för att läsaren lättare skall få en överblick över svensk läsforskning i förhållande till utländsk.

Utöver de allmänna sammanfattningarna innehåller kapitlet ett sammandrag av tidigare läsforskning, som specifikt berör rapportens ämnesområde – emotionell störning och lässvårigheter.

För den som önskar mer information om orsaker till och följder av lässvårigheter än vad som här följer, finns utmärkta sammanfattningar hos bl a Robinson (1946), Harris & Sipay (1975) och Malmquist (1977).

Utländsk forskning

Forskning rörande läs- och skrivsvårigheter tog sin början i slutet av förra århundradet. År 1877 skrev Kussmaul om lässvårigheter och införde termen förvärvad ordblindhet och enligt Malmquist (1977) var Kussmaul den förste att betrakta oförmågan att läsa (alexia) som en speciell sjukdom. Bakom den tidiga forskningen låg bl a läkarens intresse för plötsligt inträdande oförmåga att läsa hos vuxna. Den franske läkaren Dejerine (1892) fann vid obduktion av en man, som vid 68 års ålder plötsligt mist sin förmåga att läsa, skador på occipitalloben. Dejerine ansåg, att skadorna hade förorsakat oförmågan. Fyra år senare skrev den engelske läkaren Morgan en kort artikel i British Medical Journal om en 14 års pojke, som hade svårigheter att lära sig läsa.

> "He seems to have no power of preserving and storing up the visual impression produced by words- hence the words though seen, have no significance for him. His

visual memory for words is defective or absent; which is equivalent to saying that he is what Kussmaul has termed 'wordblind' " (Morgan 1896, s. 1378).

Då skäl inte fanns att misstänka förvärvad hjärnskada, drog Morgan slutsatsen, att orsaken var medfödd skada. Denna typ av lässvårigheter fick beteckningen congenital ordblindhet.

De från slutet av 1800-talet påvisade och antagna orsakerna till lässvårighet låg till grund för uppfattningen, att någon form av hjärnskada orsakade läs- och skrivsvårigheter samt styrde läsforskningens inriktning under de närmast följande decennierna. Som exempel kan nämnas att Orton (1925) formulerade en teori, att då rivalitet föreligger mellan hjärnhemisfärerna och dominansen skiftar, visar barn reversaltendenser, d v s omkastningar; av = va.

Forskare intresserade sig även för andra faktorer, som kan ligga bakom lässvårigheterna. År 1878 fann Javal att vid läsning från vänster till höger rör sig ögonen stegvis. Under själva ögonrörelsen antog Javal att läsaren var blind och att seende var möjligt endast under fixationspaus. Javals forskning lade grunden till en omfattande forskning kring ögonrörelser och andra visuella faktorers inverkan på läsning.

I början av 30-talet kom Monroe (1934) fram till, att lässvårigheter förorsakades av en eller flera av följande faktorer:

1. begränsad inlärningsförmåga
2. medfödd eller förvärvad neurologisk defekt
3. konflikter mellan hjärntendenser
4. dålig perception
5. dålig hälsa
6. felaktig körtelfunktion
7. dålig syn eller hörsel
8. onormala emotionella reaktioner
9. dålig miljö
10. dålig skolundervisning m m

Så länge man begränsade de bakomliggande faktorerna till medfödd eller förvärvad hjärnskada, var de teoretiska möjligheterna till hjälp att övervinna handikappet ringa. Med vidgat antal orsaksfaktorer ökade möjligheterna. Som praktiskt resultat av den förändrade synen på lässvårigheter kan inrättandet av den första läsklassen i Sverige (Stockholm) 1938 ses.

Antalet forskningsrapporter och artiklar inom fältet lässvårigheter ökade, vilket föranledde Educational Records Bureau USA, att låta Traxler sammanfatta 30 talets forskning i form av en bibliografi, som utkom 1941. Ytterligare tre bibliografier har utgivits. Bibliografierna omfattar forskning under åren 1930—57 och innehåller sammanlagt 2343 referenser. Antalet forskningsrapporter, som berörde emotionella faktorer, blev allt fler under 40-talet. Som resultat av detta infördes i den tredje bibliografin en ny rubrik: "Reading and Personal and Social Adjustment", under vilken emotionella faktorer sorterar (Traxler & Townsend 1955).

Under 40-talet utkom Robinsons (1946) forskningsrapport "Why Pupils fail in Reading", vilken starkt influerade senare forskare och praktiker. Robinson kunde inte finna någon faktor, som i samtliga fall orsakade lässvårigheter, däremot faktorer som ibland orsakade svårigheter och ibland inte. De mest frekventa var sociala, visuella och emotionella problem.

Forskningen fick en alltmer psykodynamisk inriktning i början av 50-talet. Ephron (1953) påvisar bl a följande emotionella orsaker till lässvårigheter:

1. Fruktan för egna känslor
2. Fruktan för ansvar
3. Motstånd mot auktoritet i försök att upprätthålla en jag-känsla (self)
4. Fruktan för att vara ofullkomlig
5. Fruktan för att lyckas på annans bekostnad
6. Hemlig uppgörelse (studera bara för att mamma inte hade möjlighet i sin ungdom)
7. Fruktan att framgång utestänger kärlek
8. Fruktan för frihet
9. Fruktan att inte avsluta

Den psykodynamiska inriktningen gjorde att man i USA prövade individual- och gruppterapi som hjälp mot lässvårigheter. Bills (1950) fann, att signifikanta framsteg i läsning kan vara en följd av enbart nondirektiv lekterapi. Resultat av nyssnämnda slag kan ha bidragit till, att Harris år 1953 beskrev läsklass- och läskliniklärarens arbete som en form av icke-tolkande, egostärkande psykoterapi (Harris 1967). Shatter (1956), som doktorerat på effekten av gruppterapi, fann att när mödrar och barn går i gruppterapi, visar barnen större förbättring än de barn, som går i gruppterapi men vilkas mödrar ej erhåller behandling.

Lecky (1951) är, enligt Athey (1976), en av de få personlighetsteoretiker som har berört läsning direkt i förklaring av sin teori. Behovet av att upprätthålla överenstämmelse (self-consistency) mellan varseblivningar, övertygelser och handlingar hos individen är utgångspunkten för Leckys Self-Consistency Theory. Ställd inför konfliktfyllda data kan organismen 1) förkasta den konfliktfyllda informationen helt och hållet 2) förändra den att passa den förhärskande övertygelsens struktur eller 3) förändra den förhärskande övertygelsens struktur för anpassning till den konfliktfyllda informationen. Teorins samband med läsning exemplifierar Athey (1976 s. 358 f) med följande citat från Lecky (1951):

> "For years the deficiency of boys in reading, as compared with girls who receive the same instruction, has been widely recognized, particulary in elementary courses. We have discovered that this difference is due not to a lack of ability on the part of the boys, but to a lack of reading material which is suitable for boys. The boy from six to eight years old, just beginning to learn to read, is mainly concerned with maintaining the conception of himself as manly. He likes to play cowboy, G-man and Indian. He tries not to cry when he gets a bump. Yet this boy, when the reading lesson begins, must stand up before his companions and read that "the little red hen says' Cluck! Cluck!' " —or something equally inconsistent with his standards of how he should behave. To be obliged to read such material aloud, especial-

> ly in the presence of others, is not consistent with his view of masculine values. If a boy is trying to maintain a standard of manliness on the playground, he does not abandon that standard merely because he walks from the playground into the classroom. When books on railroads and airplanes are provided, they serve to support these values and are assimilated eagerly. The point is, of course, that the assumed defect in reading never was a defect except from the standpoint of an unenlightened school system, but on the contrary was a manifestation of a wholesome, normal, and desirable resistance".

Är Leckys teori hållbar beträffande läsning, skulle de lässvaga pojkarnas beteenden i högre grad vara maskulina än de icke lässvaga pojkarnas under de första skolåren.

Athey framhåller, att Leckys teori borde ha en vidare innebörd. Läsning kan uppfattas mer allmänt som en intellektuell eller akademisk aktivitet snarare än en feminin aktivitet. Uppfattad på det sättet kan den komma i konflikt med såväl flickors som pojkars värderingar.

Beträffande emotionella faktorer och läsning hävdade en del forskare att emotionella svårigheter orsakade lässvårigheterna. Andra forskare ansåg lässvårigheter som orsaken till emotionella svårigheter. Gates (1941) uppskattade, att av fall med uttalade lässvårigheter är c:a 75 % emotionellt störda. I en fjärdedel av fallen är lässvårigheter en följd av emotionell störning. I c:a tre fjärdedelar av fallen är emotionell störning ett resultat av lässvårigheter eller beledsagar lässvårigheter.

Harris & Sipay (1975) anger, att av hundratals fall av lässvårigheter som remitteras till Queens College Educational Clinic under en 15-årsperiod, visade nära 100 procent "maladjustment of some kind". I mer än 50 % av fallen ansåg personalen, att emotionella svårigheter hade haft "a causal relationship to the reading problem" (Harris & Sipay 1975 s. 300).

Under slutet av 50-talet tenderade intresset för fysiologiska, neurologiska och konstitutionella faktorer att återkomma. Som exempel nämns, att Hermann & Norre år 1958 framlade en hypotes om att medfödd ordblindhet beror på "densamme forstyrrelse" i retningsfunktionen, som är orsaken till symtomen vid Gerstmanns syndrom (Hermann 1967). Viktigaste symtom i Gerstmanns syndrom är vänster-högerförvirring, fingeragnosi, svårigheter att läsa, skriva och räkna.

Utgående från vedertagna teorier om överföring av nervimpulser i hjärnan försökte Smith & Carrigan (1959) med en enda teori förklara samtliga lässvårigheter. De antog, att brist på balans mellan transmittorsubstanserna acetylkolin och kolinester, som kontrollerar överföringen av nervimpulser i hjärnan, orsakade lässvårigheter. Teorin lade en grund till att söka botemedel mot lässvårigheter i droger. Försök i den riktningen har utförts. Som exempel kan nämnas Staigers (1961) undersökning. Resultaten var negativa. Mechanick fastslår:

> "Drugs will not teach children to read and they will not modify behaviour unless a model is available for example, and training in social adjustment instituted" (Mechanick 1972, s. 7).

Smiths och Carrigans teori har väckt intresse, men deras forskningsmetodik har kritiserats bl a av Malmquist (1977).

En annan intressant men även kritiserad teori är framlagd av Delacato (1959, 1963). Lässvårigheter beror enligt Delacato på, att den neurologiska utvecklingen hindrats. "Man måste lära sig krypa innan man kan gå". Tal och läsning är det slutliga mänskliga resultatet av neurologisk organisation och är följaktligen kliniska indicier på naturen av och kvaliteter på neurologisk organisation hos en individ. För att komma till rätta med lässvårigheter måste man finna den nivå, där den neurologiska organisationen hindrats. Behandlingsprogrammet kan därför exempelvis börja med övningar i att krypa.

Delacatos åsikter har inte vunnit många anhängare bland praktiserande läkare eller psykologer och har ej heller stötts av forskningsresultat (Harris & Sipay 1975).

Ännu är det för tidigt att fastslå, att läsforskningens höjdpunkt inföll under 50-talet, även om det ter sig sannolikt. Enligt Gray (1960) publicerades under sjuårsperioden 1951—1957 enbart i USA och England över 700 vetenskapliga studier relaterade till läsning. Man känner sig frestad att instämma med Kolson och Kaluger

> "... reading of all research studies in reading is impossible" (Kolson & Kaluger 1963 s. 135).

Under 60-talet och början av 70-talet har ett flertal författare belyst läsning utifrån lingvistiska aspekter (Cleland 1968, Goodman 1965, Muller 1972, Stickney 1968, Wepman 1962). Bl a har forskningen kring de kulturellt depriverade bidragit till detta. Läsning ses som en språkprocess och vid läsinlärning bör man utgå från individens språk.

"Reading is a psycholinguistic process", hävdar Goodman (1965). "Language is the linguistic part and the experience, the thoughts the concepts are the 'psycho' part" enligt Muller (1972, s. 2). Stickney ger följande exempel:

> "... a very talented nursery school teacher, telling of being taken on a tour of a slum street by a friendly five year old. "There", he said soberly, "is a junky. That old guy is a wino. This one is a pimp. Here's the alley where the cops shot my uncle". The observations and the language were impeccable, but which of our schools has the courage and honesty to let such a child make use of the experiences and the words he k n o w s, in order to learn reading and writing?" Stickney (1968, s. 116).

En intressant förklaring till lässvårigheter ger Miller & Westman (1964, 1965). De undersökte en grupp läsretarderade barn, som remitterats till sjukhus. Barnens fäder hade själva som barn haft stora lässvårigheter. Författarna fann, att inom varje familj tycktes det vara nödvändigt att ha en "dum" familjemedlem för att behålla stabiliteten inom familjen. Den "dumme" var barnet med lässvårigheter. När barnets lässvårigheter förbättrades, blev ofta en av föräldrarna psykiskt sjuk. Speciella familjemönster tycktes sålunda kunna orsaka lässvårigheter, vilka vid andra undersökningar kan ha betraktats som hereditära faktorer. Empiriska och

kliniska studier stöder åsikten, att lässvårigheter tyder på, att sambanden inom familjen är störda enligt Peck (1971), och att lässvårigheter bidrar till stabilitet inom familjesystemet. Peck anser, att familjedynamiken utgör en viktig och förbisedd beståndsdel i ett barns lässvårigheter.

Orsaken till lässvårigheter ses även som en konsekvens av inlärning. Skillnaden mellan lässvaga och normalläsande individer ligger inte bara i läsbeteende, utan i hur omgivningen förstärkt beteendet. Bandura (1969) ger exempel på effekten av förstärkning.

En 14 års aggressiv, destruktiv pojke, som bedömts som oförbätterlig och retarderad, läste som en andraklassare trots 8 1/2 års undervisning. Ett lästräningsprogram lades upp. Uppgifterna arrangerades efter svårighetsgrad. För varje gång pojken läste rätt, fick han en polett som belöning. Dessa kunde bytas mot någon sak. Efter c:a 40 timmars lästräning läste pojken som i åk 4 under vårterminen. Dessutom avtog hans aggressiva beteende.

Starlin (1969) anser, att barn inte längre ska betraktas som långsamma, snabba, dumma, duktiga, retarderade, ordblinda eller begåvade, utan att de har olika prestationsmönster inom olika områden. Orsaken till otillfredsställande prestationsmönster i läsning skulle enligt Starlin vara följande:

> "Teachers have known what to teach and how to teach in many cases for a good many years. What they haven't been close to knowing is how to evaluate precisely whether what they taught had an effect of in fact what their aim was in terms of actual reading performance" (Starlin 1969, s. 55).

Intresset för visuella faktorers inverkan på läsning ökar under 60- och 70-talet. Bland visuella problem är exempelvis översynthet och dålig kontroll av ögonrörelser vanliga symtom hos lässvaga barn (Anapolle 1971, Benton 1968, Nielsen 1977, Prechtl 1962). Synproblemens betydelse diskuteras och betraktas på olika sätt av företrädare för oftalmologer och optometrister. Den förra gruppens inställning ansluter sig till följande uttalande:

> "The simple fact is that *there is no definite evidence of any relationship between peripheral visual ability and reading problems*" (Goldberg & Schiffman 1972, s. 68–69).

Den andra gruppen anser, att synproblem kan medverka till inlärningssvårigheter, men att de sällan är den enda orsaken, vilket bl a torde vara en rådande åsikt i danska skolor (Skolpsykologi 1977). I en utmärkt sammanfattning av 70-talets läsforskning beskriver Gjessing (1977) nämnda motsatsförhållanden närmare.

Under 70-talet märks en förändrad inriktning bland läsforskare. Frågan om vad som orsakar lässvårigheter minskar, medan intresset för vad som kan göras åt dessa svårigheter ökar. Flera undersökningar har tillkommit i försök att finna instrument, som är hållbara för identifiering på ett tidigt stadium av barn med potentiella läs- och skrivsvårigheter (ex. Hartlage & Lucas 1972, Rourke & Orr 1977, Bell & Aftanas 1972). Tidpunkten för själva skolstarten ifrågasätts (Hunter & Johnson 1971). Under International Reading Associations (IRA) världskon-

gress i Hamburg 1978 hävdade professor Eve Malmquist att alla länder, som låter barnen börja skolan vid en viss fastställd kronologisk ålder, gör fel. Barnens skillnader i utvecklingsnivå är så stora, att intagningsåldern bör vara flexibel (Ericson 1978).

Genom en ännu inte publicerad internationell undersökning försöker professor H. Alan Robinson ta reda på, vad läsning är genom att låta frågan gå till nybörjarna själva.

Som sammanfattning av den internationella läsforskningen under ett sekel citeras

> "Everything is related to reading in some degree" (Olson 1959, s. 165).

Svensk forskning

Som pionjär inom svensk läsforskning kan doktor Alfhild Tamm räknas. Redan på 1910-talet fann Tamm många barn, vilkas huvudsakliga svårigheter hon ansåg vara medfödd ordblindhet, men som av lärarna betraktades som intellektuellt undermåliga.

> "Vid mina försök att klargöra saken för skolmyndigheterna stötte jag länge på allvarligt motstånd. De hade svårt att tänka sig in i saken" (Tamm 1943).

Bertil Hallgren (1950) skiljer i sin avhandling mellan specifika och ospecifika läs- och skrivsvårigheter. Specifika lässvårigheter (medfödd ordblindhet) nedärvs enligt ett mendelskt mönster och beror enligt Hallgren således på en specifik genetisk faktor. Till grund för ospecifika läs- och skrivsvårigheter ligger följande faktorer:

1. Fysiska faktorer: fysiska sjukdomar, hjärnsjukdomar, syn-, hörsel- och talfel, störningar i siddominans
2. Mentala faktorer: nedsatt intelligens, andra mentala störningar
3. Miljöfaktorer

Hallgren (1950) gjorde bl a jämförande beräkningar av nervösa symtom på en grupp barn i skolan, som hade specifik dyslexi samt på en kontrollgrupp. 58 % av barnen med specifik dyslexi visade minst ett neurotiskt symtom mot 38 % av kontrollgruppen. Skillnaden är statistiskt signifikant.

Andra svenska barnpsykiatrer som Ahnsjö (1954), Annell (1963) och Regnér (1962) anser, att förutom fysiologiska, neurologiska och konstitutionella faktorer kan även emotionella faktorer orsaka lässvårigheter.

Den internationellt kände läsforskaren Eve Malmquist (1958) förnekar inte, att det finns ett fåtal fall av medfödd ordblindhet, men anser att lässvårigheter skall betraktas som ett fenomen, vilket faller inom normalvariationernas ram. Vidare finner Malmquist (1958), att det råder en växelverkan mellan barnets allmänna fysiska, intellektuella, emotionella och sociala utveckling och utvecklingen av dess läsförmåga. Den undersökta elevpopulationen uppgår till 399 individer. Av de dåliga läsarna visade 39,6 % nervösa symtom i förskoleåldern enligt mödrarna mot 47,2 % i slutet av åk 1 enligt lärarnas skattningar. I 22,6 % av fallen anser

Malmquist, att de nervösa dragen kan ha varit bidragande orsak till lässvårigheter.

Bertil Kågén (1943) påvisar det starka sambandet mellan försenad talutveckling och läs- och skrivsvårigheter och Lindell (1968) förklarar läs- och skrivsvårigheter utifrån språkliga aspekter. Läsning och skrivning visar påtagliga samband med den icke-skriftliga språkfärdigheten, alltså det talade språket. Detta samband anger en mer naturlig och närliggande förklaring till läs- och skrivsvårigheter än andra förklaringsförsök, såsom störningar i formuppfattning, i lateralitet eller i personligheten, mer kuriösa hypoteser att förtiga, enligt Lindell.

En annan aspekt på språkets samband med läsning framkommer hos Edfeldt (1959), som påstår att tyst tal förekommer vid läsning hos alla personer.

Synstörningar kan göra det svårt att läsa. Enligt Aurell (1973) måste en särskilt grundlig ögonundersökning ske av alla barn med läs- och skrivsvårigheter, då dessa kan ha samband med defekter i ögonens monokulära och binokulära funktioner. Att synundersökningen i skolorna inte är tillfredsställande hävdades redan på 30-talet av Ulin (1938). Denna åsikt har även framförts av Malmquist (1965) och Ericson (1979).

Nordquists (1973) undersökning av barn i de lägre klasserna i Huskvarna visar att hypermetropi (översynthet) var mer framträdande hos barn med läs- och skrivsvårigheter än hos normalgrupper. Bland barnen med läs- och skrivsvårigheter fanns inte någon myop, d.v.s. närsynt (n-60). Rent utvecklingsmässigt borde det ha varit 8—9 %. Frekvensen av astigmatism var något mer framträdande och färdigheten beträffande ögonmotoriken (pursuits och saccadics) var avsevärt sämre hos barn med läs- och skrivsvårigheter.

Helge Haage förbinder läs- och skrivsvårigheter med undervisningen i läsning.

> "Då såväl korrespondensen mellan ljud och bokstav som en säker rutin i ljudbildningen och skrivning efter uttalet utgör den ofrankomliga nyckeln till läs- och skrivfärdigheterna, säger det sig själv, att frånvaron av verklig övning just i dessa funktioner lätt kan bli fullständigt ödesdiger för färdigheten. När man inte kan konsten att vid läsning i rätt ordning binda samman bokstavskedjornas ljud till ljudblock, som med hjälp av språkörat kan tydas till levande ord, tvingas men helt enkelt att försöka gissa sig till texten efter ytterst osäkra synminnesbilder, som oupphörligt förväxlas med andra. Ingen kan ju inlära mer än ett mycket begränsat förråd av sådana. All erfarenhet visar för övrigt att en sådan läsning utan rutin i ljudbildning är absolut dömd att misslyckas" (Haage 1963, s. 127).

En intressant förklaring till läs- och skrivsvårigheter ger Bickham m fl (1971). De menar att många fall av läs- och skrivsvårigheter beror på emotionella blockeringar, d v s starka osäkerhetskänslor ofta parade med begränsade språkvanor. Dessa emotionella blockeringar finns hos många barn redan före skolstarten. Lärarens sätt att undervisa och umgås med barnen kan antingen nästan permanenta eller upplösa dessa blockeringar.

Den s k ordblindheten betraktas som ett neurossymtom av Larsson (1949)[1]

[1] Lars Edvin Larsson är folkskollärare och psykolog. Hans erfarenheter av närmare 200 fall av

och orsakas av en tidig störning i kontakten mor-barn. Larsson hävdar, att han under mer än tioårigt sysslande med läs- och skrivsvårigheter inte

> "träffat på ett enda fall, som skulle kunna hänföras till det läkarna betecknar som "äkta", hereditärt betingad "ordblindhet" ... I det stora flertalet av de bortåt ett par hundra fall, som jag under årens lopp kommit i beröring med, har "nervösa" symtom av olika slag kunnat påvisas. "nervösa" rubbningar, som kunnat ledas tillbaka till de allra tidigaste levnadsmånaderna" (Larsson 1949, s. 299).

Såväl utländska som svenska författare anger, att lässvårigheter har samband med emotionell störning. Jonsson & Kälvesten (1964) anser bl a, att Hallgrens resultat beträffande dyslexi och nervösa symtom står i kontrast mot ett flertal undersökningar, som går ut på att läs- och skrivsvårigheter har sin grund i personlighetsstörning hos barnen. De skriver följande:

> "Den svåra frågan är förstås följande: Blir barnen emotionellt störda därför att "ordblindheten" försätter dem i utsatt position eller får de läs- och skrivsvårigheter därför att de är emotionellt störda?" (Jonsson & Kälvesten 1964, s. 90).

Trots all forskning i samband med lässvårigheter har inte något entydigt svar givits på frågan, vilket framgår av de komprimerade översikterna över tidigare utländsk och svensk läsforskning. Lässvårigheter kan sättas i samband med praktiskt taget allting. Detta bör hållas i minnet vid läsning av nästa avsnitt om lässvårigheter och emotionell störning. Emotionell störning kan vara en nog så viktig faktor i en människas liv, men i förhållande till lässvårigheter är den en av många faktorer av samma vikt, om man ser till den tidigare forskningen inom detta område.

Lässvårigheter och emotionell störning – forskning under 1963–1978

Oavsett om forskningen beträffande lässvårigheter och emotionell störning grundar sig på studium av en enskild individ eller grupper, har den vanligen påbörjats efter det att den egentliga läsinlärningen startat eller pågått så länge, att individer med lässvårigheter kunde urskiljas. Trots ett omfattande sökande som huvudsakligen berör forskning under de senaste 15 åren, har endast ett fåtal studier påträffats, vilka inkluderar någon form av undersökning av barns emotionella status innan den egentliga läsinlärningen påbörjats. Sökningen baserar sig på följande källor: bibliografier (se referenslista), databaser samt titlar katalogiserade under sökordet "Läs- och skrivsvårigheter" vid Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek (SPPB).

De databaser som utnyttjas är Educational Resources Information Center

läs- och skrivsvårigheter härrör sig från hans verksamhet inom de båda yrkena vid Karlstads och Nacka skolor. Barnbyn Skå samt barnpsykiatriska kliniken i Karlstad (Larsson: Muntlig kommunikation 1979).

(ERIC) 1968–1978[1], Medical Literature Analysis and Retrieval System (MEDLARS) 1964–1972[2], 1976–aug 1978[3], Psychological Abstracts (PA) 1967–maj 1978[1] samt Bulletin Signalétique, sektionerna Science de l'Education och Psychologie et psychopathologie Psychiatrie 1972–1977[4].

Som exempel kan nämnas att databasen ERIC upptog 1503 titlar, som berörde lässvårigheter och dyslexi samt 2076 titlar med aspekter på emotionell störning. En kombination av problemområdena gav 19 titlar. Inte någon studie redovisande bedömning av emotionell störning före skolgångens början återfanns bland de 19 titlarna.

Då lässvaga barn vanligen studeras några år efter att svårigheterna uppstått, är det svårt att bestämma, vilken roll emotionell störning spelat i fråga om lässvårigheternas uppkomst, p g a tiden som förflutit och svårigheter att få exakt information om det förflutna (Harris & Sipay 1975).

Det finns dock flera intressanta studier, både gruppstudier och fallbeskrivningar, rörande lässvårigheter och emotionell störning. Av dessa kommer huvudsakligen gruppstudier, som kan anses ha störst relevans för den egna studien att här sammanfattas. I den följande översikten grupperas sammanfattningarna efter tidpunkten för bedömningen av emotionell störning i förhållande till den egentliga läsinlärningens början.

Studier omfattande bedömningar av emotionell störning hos barn före skolstarten

Det är mindre vanligt att vetenskapliga studier upprepas. Meyers (1953) undersökning av sambandet mellan amerikanska förskolebarns Rorschachpoäng[5] och läsresultat på lågstadiet hör till de intressanta undantagen. Av 86 barn som Rorschachtestats i förskolan finns 51 barn kvar i distriktets skolor i början av tredje klass. Gruppen bestod av 26 pojkar och 25 flickor. Deras genomsnittliga ålder vid Rorschachtestningen var 5 år 10 mån. Med ledning av Rorschachtestningen, intelligenstestning (Stanford-Binet) i åk 1 samt resultat av läsprov (Chicago Reading Test/Test B, Form 2/) i åk 1, åk 2 och åk 3 fann Meyer, att Rorschachtestningar av barn i förskoleåldern i många fall kan särskilja goda och dåliga läsare på lågstadiet. Testet kan också ge underlag för bedömning av läsmognad i första klass speciellt i fråga om intellektuell och emotionell mognad.

De tretrospektiva litteratursökningarna har utförts vid:

[1] SPPB Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek

[2] MIC Medicinska informationscentralen vid Karolinska institutet

[3] IDC Informations och dokumentationscentralen vid Tekniska högskolans bibliotek

[4] CNRS Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, på uppdrag av SPPB

[5] Rorschachtestet är ett projektivt test. Det består av 10 tavlor med symmetriska bläckplumpar av växlande form och storlek, flertalet i gråsvarta nyanser, men några även i färg. Försökspersonen skall tala om, vad han tycker, att figurerna föreställer. Svaren nedtecknas i ett protokoll, som un-

Hållbarheten av Meyers (1953) resultat har prövats av Ames & Walker (1964). Femtiofyra barn i en förort till New York City testades med Rorschach och WISC i förskolan. I femte klassen prövades de med läsdelen av Standford Achievement Test. Resultaten ger stöd för Meyers slutsats, att Rorschach-testet kan vara användbart för prediktion av individuella skillnader i läsförmåga, om det administreras före den egentliga läsinlärningens början. De variabler, som mest skiljer sämre och bättre läsare åt, när IK hålls konstant, är de som vid normal utveckling från 2 till 10 år förändras mest nämligen "clairity, detailing and accuracy of perception" (Ames & Walker 1964 s. 312). I samtliga fall visade de bättre läsarna en större mognadspoäng. Deras svar återspeglar tydligt deras större emotionella mognad, mer differentierade erfarenheter och större mottaglighet för stimulering.

Ames och Walker anser Rorschach-testet vara användbart som ett komplement till ett batteri av utvecklingstest. Rorschach-testet måste bjudas och tolkas av en välutbildad person och även då kan resultaten vara svåra att tolka beträffande utvecklingsnivå. Därför rekommenderas att testet inte ges rutinmässigt som en del av ett batteri av utvecklingstestet (Ilg & Ames 1965). Denna rekommendation torde ha sitt berättigande inte bara med tanke på ekonomi och tidsåtgång. Det är svårt för barn i förskoleåldern att klä i ord, vad de ser på Rorschachtavlorna. Detta kräver en god språkutveckling. Dessutom är barn i 5-årsåldern normalt "jagsvaga", varför störningarna måste vara omfattande för att slå ut i ett Rorschachprotokoll. Det är tveksamt om Rorschachtestet skall användas vid testningar av barn i 5-årsåldern (Dagberg, muntlig kommunikation 1978).

Refererade undersökningar visar bl a att bättre läsare är mer emotionellt mogna än sämre läsare. Några slutsatser, huruvida sämre läsare skiljer sig från, vad som kan betecknas som normalt för åldern i fråga om emotionell mognad, ger Rorschachsvaren inte underlag för. Vad som kan sägas är, att de sämre läsarnas allmänna mognad inte är så god som de bättre läsarnas. Men även denna tolkning är något osäker. Andra forskningsresultat tyder på, att Rorschachsvar från barn i förskoleåldern inte särskiljer de goda och dåliga läsarna bland samma barn i klass 1 (Bell & Aftanas 1972).

Forness, Guthrie & Hall (1976) redogör för en follow-up studie av högriskbarn, som identifierats i kindergarten genom direkta klassrumsobservationer. I fyra kindergartenklasser observerades 94 barn en 4-veckorsperiod i 6-sekunders intervaller, tills varje barn hade observerats minst 10 intervaller per dag. Klasserna observerades under på varandra följande skoldagar, tills alla barn i samplet hade observerats i minst 10 dagar.

De beteenden som iakttogs registrerades i fyra förut bestämda kategorier, näm-

derkastas noggrann analys. Rorschachtestet har fått större internationell användning än flertalet andra psykologiska test. (Levander 1976).

Sammanlagda tiden för Rorschachtestning av en vuxen och utvärdering av protokoll beräknas uppgå till c:a 7 timmar. Motsvarande tid för barn är 4 timmar. (K Dagberg, Ericastiftelsen, muntlig kommunikation 1978).

ligen VERBAL POSITIVE (VP) = uppgiftsinriktat verbalt eller gestikulerande svar, ATTEND (AT) = ögonkontakt med lärare, arbetsmaterial eller kamrat som svarar, NON ATTEND (NA) = icke uppgiftsorienterad ögonkontakt och DISRUPT (D) = beteende oförenligt med pågående aktiviteter (slår, talar utan att vara i tur osv). Om 6-sekunders intervallen innehöll ett observerbart svar från lärare eller kamrat, registrerades även det. Med de fyra kategorierna observerbara beteenden som utgångspunkt företogs en clusteranalys. Fyra clusters framträdde vilka rangordnades i förhållande till risk i undervisningshänseende. Samtliga lärarskattningar bekräftade i huvudsak rangordningen.

I slutet av klass 1 utvärderade lärarna samtliga barn i klassen inom fyra områden: läsning, räkning, klassrumsbeteende och relation till andra barn. Till klass 1 hörde då 122 barn, av vilka 61 tillhörde det urpsrungliga kindergartensamplet. Cluster 4 är i det här sammanhanget av speciellt intresse. Clustret karakteriseras av relativt hög grad verbal positive-beteende (VP), låg uppgiftsattention (AT), relativt hög grad av bristande uppmärksamhet (NA) och hög grad av störande beteende (D) i förhållande till de övriga barnen i samplet. Barn tillhörande detta cluster utgör en riskgrupp, men inte barnen som tillhör de övriga clustren.

De beteenden, som cluster 4 omfattar, skulle kunna vara tecken på emotionell störning. Clustrets prediktiva värde var emellertid mindre gott. Barn som tillhörde högriskclustret fortsatte visserligen att vara dåliga på flera sätt men var signifikant sämre endast beträffande klassrumsbeteende. Bortfallet i hela samplet var 1/3, medan bortfallet i cluster 4 utgörs av ungefär hälften, vilket kan vara en förklaring till clustrets mindre goda prediktiva förmåga.

Många författare anser enligt Cohen (1963), att ett barns attityd beträffande prestationer och när det gäller att nå sin egen potential är väl organiserad i 5-årsåldern. Att predicera skolframgång redan i kindergarten ansågs därför möjligt. Detta kunde underlätta en tidig diagnostisering samt förhindra inlärningssvårigheter. Ett försök gjordes därför att förutsäga, vilket av 56 barn i kindergarten, som skulle ha svårigheter att lära sig i nivå med sin "IQ potential" i första klass (Cohen 1963).

Inte något av de 56 barnen var hjärnskadat, karaktärsstört, psykotiskt eller mentalt retarderat. Inte heller stod någon under psykiatrisk behandling. Undersökningsteamet bestod av en rektor, en förskollärare, en småskollärare, en psykolog och en barnpsykiater. Oberoende av varandra studerade de barnen utvecklingsmässigt antingen med ett batteri av psykologiska test, lärarobservationer eller i samband med lekterapi. Försök gjordes att fastställa om det förelåg några signifikanta oregelbundenheter i utvecklingsmönstren, som resulterade i ihållande symtom på inlärningssvårigheter (persistent learning symtoms). Man hoppades, att specifika läs- och matematiksvårigheter skulle kunna förutsägas och diagnosticeras genom observation av femårsbeteenden som svår hämning eller ängslan (excessive inhition or excessive anxiety). I slutet av första klass jämfördes resultat i läsning och räkning enligt Metropolitan Achievement Tests med resultat av WISC – testningar i förskolan, varpå de 56 barnen indelades i tre grupper: under-

presterande, normalpresterande och överpresterande. Den faktiska prestationen jämfördes med den predicerade prestationen. Även skolprestationer i slutet av andra klass jämfördes med de predicerade prestationerna.

Både förskollärare, psykolog och barnpsykiater kunde förutsäga, vilka förskolebarn som skulle lära i nivå med deras IQ potential i första klass. En ovanligt hög grad av överensstämmelse nådde förskolläraren, vilket föranledde Cohen (1963) att framhålla vikten av att använda och utveckla lärarens intuition. Stark ängslan tycks vara den faktor, som utvecklar underprestation. Måttlig ängslan hos begåvade barn kan resultera i överprestation.

De Hirsch, Jansky & Langford (1966) har bidragit med en ingående undersökning av förskolebarn. Femtiotre barn, 30 pojkar och 23 flickor, som kom från engelsktalande hem i USA och vilkas IK låg mellan 84 och 116 undersöktes. Barnen, som inte visade några betydelsefulla organiska brister och ej heller några psykopatologiska tecken enligt klinisk bedömning, prövades med 37 olika slags test. De tre test, som uppvisade de högsta korrelationerna med läsprov givna i slutet av andra klass, var Letter Naming (.55), Ego Strength (.48) och Word Recognition II (.48). Av speciellt intresse i detta sammanhang är testet 'Ego Strength'. I samband med testningar observerades bl a på vilket sätt barnet mötte testsituationen, "their approach to learning and their characteristic style of functioning" (De Hirsch m fl 1966 s. 74). Dessa observationer låg till grund för bedömningen av jagstyrkan. Även om testet på jagstyrka hör till de bättre testen att döma av korrelationen med läsprov i klass 2, kan dess värde ifrågasättas. En uppdelning på kön ger nämligen följande korrelationskoefficienter: pojkar = .16, flickor = .80. Testets förmåga att predicera individuella läsresultat i klass 2 bättre än ren gissning är för pojkarnas del 1,3 % mot för flickor 40 %. Vid beräkningen har författaren till föreliggande rapport använt formeln $E = 100\ (1-\sqrt{1-r^2})$ (Best 1964, s. 241).

Med avseende på kön skilde prediktionsförmågan hos flera av de 37 testen. Den största skillnaden i förmåga att predicera läsresultat svarade testet 'Ego Strength' för, som ovan angetts. Att de flesta test predicerar bättre för pojkar än för flickor kan bero på, att flickgruppen var något äldre än pojkgruppen, men även vid beräkningar där hänsyn tagits till ålder, kvarstår skillnaderna. Kanske beror detta på, att utvecklingsförloppet är mer entydigt följdriktigt hos flickor än hos pojkar enligt De Hirsch & Jansky (1968).

Störningar var uppenbarligen inte alltid till förfång för framgång i den grupp De Hirsch m fl undersökte. De ger exempel. En pojke klarade skolan bra, trots att han kräktes varje morgon, innan han gick till kindergarten och i slutet av andra klass hade en kal fläck på huvudet för att han dragit av sig håret. Barn svarar olika på emotionell stress.

> "The degree to which academic functioning is affected by emotional conflict varies from child to child; it depends also on the nature and intensity of the conflict. The relationship between psychological disturbance and school performance is clearly complex and by no means easy to assess!" (De Hirsch, Jansky & Langford 1966 s 79).

Kliniska erfarenheter från ett antal fall behandlade vid Tavistoc Clinic i London förde tanken till "a related reality element which it was felt might be quite important in the aetiology of reading disability" (Upson 1968 s 16), nämligen att fadern uppfattas som en vek och/eller på något sätt skadad figur eller helt enkelt är borta från hemmet. En sådan omständighet kan förväntas förvärra känslor av skuld och ängslan kring aktiviteter, som kan tolkas som oedipal rivalitet.

De två områdena föräldraroller och aggression studerades av Upson genom en noggrann examination av 25 lässvaga barns journaler, som förts vid Tavistoc Clinic. I 22 (88 %) av de 25 fall av lässvårigheter som studerades, fann man indikationer på svårigheter att handskas med aggressiva känslor och i 18 fall (72 %) brist på tillfredsställande fadersfigur i familjen. Om dessa fenomen uppträdde i lika hög grad hos de barn utan lässvårigheter, som behandlats vid kliniken, är okänt då undersökningen ej omfattade någon kontrollgrupp.

Med stöd av ovanstående resultat genomfördes ett takistoskopexperiment under antagandet, att försökspersonen borde tendera att visa fördröjt igenkännande och/eller missuppfattning av stimuli, som i symbolisk form representerar några ångestväckande situationer. Tolv familjescener presenterades både för normalläsande och lässvaga barn i 9—12 årsåldern. Utfallet av experimentet gav ej stöd åt de tidigare framkomna resultaten i Upsons undersökningar av 25 lässvaga barns journaler.

I den svenska undersökningen "Goda och dåliga läsare" (Chamberlin u.å.)[1] jämförs med bl a grupperna goda läsare och dåliga läsare med avseende på emotionell störning före skolgångens början. Materialet till undersökningen är hämtat från en longitudinell studie av barns utveckling, som utförts vid Karolinska institutet (N = 212) och som utgjort en del av en internationell undersökning samordnad av Centre International de l'enfance (CIE) (Chamberlin u.å., Klackenberg 1971). Följande symtom på beteendestörning studerades för att ge en bild av elevernas emotionella status: matvägran, sömnstörning, enures, encopres, tics, sugning (på tummen eller något annat), nagelbitning, stamning, vredesutbrott. Uppgifterna om barnens emotionella problem härrör från intervjuer med mödrarna samt frågeformulär, som dessa besvarat. Intervjuerna har skett omkring barnets födelsedag. Med resultaten av två av Malmquist (1963) konstruerade test (8 och 10) för prövning av läsförmåga på lågstadiet som kriterium, utvaldes gruppen lässvaga (N = 36) och gruppen goda läsare (N = 33) ur ovan nämnda grupp på 212 barn.

Av undersökta neurotiska symtom skiljer enures goda läsare ifrån dåliga läsare så att enures är vanligare bland de senare. Dessa skillnader berör endast 4-åriga flickor. När barnen är 7 år har signifikant fler flickor bland de goda än bland de dåliga läsarna dålig aptit. Fler pojkar, som läser dåligt, suger på tummen eller något annat, än de som är goda läsare. Grupperna jämfördes också i fråga om

[1] Utgivningsåret troligen 1969

belastningssymtom. Antalet symtom beräknades för varje individ och 0–3 symtom betraktades som få, medan 4–7 ansågs vara många. Dessutom beräknades symtommedelvärden. Dåliga läsare bland pojkar såväl som flickor är signifikant mer belastade med många symtom än goda läsare, när de är 4 år. Vid 6 och 7 år föreligger ingen skillnad mellan de båda grupperna och symtombelastningen har minskat. Vid 8 år ökar problemen igen för pojkar bland dåliga läsare och de skiljer sig signifikant från de goda läsarna ifråga om symtombelastning.

I Upsons undersökning är tidpunkten för journalföring av uppgifter rörande aggression och fadersfigur okänd. Journalföringen kan alltså ha skett både före och efter skolstarten. I övriga av ovan refererade undersökningar har data, som berör emotionell status, insamlats, innan den egentliga läsinlärningen börjat. Fokuseringen inom problemområdet emotionell störning har varit av varierande slag och berört exemepelvis jagstyrka (De Hirsch m fl 1966) och speciella barnpsykiatriska symtom (Chamberlin u.å.). Även metoderna för bedömning har varierat, vilket både skulle kunna vara en följd av och en orsak till de aspekter på emotionell störning, som olika forskare har behandlat. Som exempel har både klassrumsobservationer (Forness m fl 1976) och barnpsykiatriska diagnoser (Chamberlin u.å.) kommit till användning.

I de ovan refererade studierna utgörs undersökningsgrupperna i de flesta fall av något mer än 50 försökspersoner. I ett fall omfattar undersökningsgruppen 94 barn (Forness m fl 1976). Allmänt sett kan således undersökningsgrupperna karakteriseras som små. På grund härav och att olika aspekter på emotionell störning behandlats samt att olika metoder använts, kan några säkra allmänna slutsatser inte dras utifrån de refererade undersökningarna.

Sammanfattningsvis utesluter inte de olika undersökningsresultaten, att emotionella problem hos barn före skolstarten är av betydelse för deras senare resultat i läsning. Att något speciellt slag av emotionell störning skulle vara till förfång för senare framgång i läsning ges ej belägg för. Ej heller ger resultaten möjligheter till säkra prediktioner i fråga om läsförmåga.

Studier omfattande bedömningar av emotionell störning hos barn efter skolstarten

Silver m fl (1976) undersökte 168 förstaklassare i New York neurologiskt, psykiatriskt, perceptuellt, psykologiskt och pedagogiskt för att nå en utgångspunkt för konstruktion av ett testbatteri för urval av förskolebarn med potentiella inlärningssvårigheter. En femårig uppföljning av undersökningsgruppen visade att lässvårigheter föregicks av specifika slag av perceptuell omognad, nämligen visuell och auditiv omognad samt omognad i fråga om "body-image" – alla relaterade till orientering i tid och rum (Silver, Hagin, De Vito, Kreeger & Scully 1976). Lässvårigheter föregicks således inte i någon högre grad av emotionella störningar enligt den psykiatriska bedömningen. Enligt Silvers m fl undersökning torde således andra faktorer vara av större betydelse för uppkomsten av lässvårigheter.

Mot ovanstående talar den tidigare citerade Larssons (1949) erfarenheter (se s 29). Merparten av de närmare 200 fall av läs- och skrivsvårigheter Larsson hade varit i beröring med, hade nervösa rubbningar som kunde ledas tillbaka till de allra tidigaste levnadsmånaderna.

Vid Hawthorn Center, Michigan, USA har man analyserat data från 800 gravt störda barn, vilka anvisats sluten vård. Analysen har medfört, att man vid Hawthorn Center inte längre finner det hållbart att enkelt konstatera, att emotionella problem leder till försämrad inlärning. Förhållandena är enligt Rabinovitch (1968) synnerligen komplexa.

De enda i Skandinavien, som hittills bedrivit läsforskning inom ramen för psykoanalytisk personlighetsteori, är Kirsten Pauss från Norge. Pauss (1970) skiljer sig från flertalet andra forskare genom att analysera bakomliggande orsaker utifrån elevers läsmönster i stället för att behandla lässvaga elever som en grupp. Pauss särskiljer tre grupper lässvaga elever;

a. De elever som läser med god läsförståelse men onormalt långsamt
b. De som läser fort men med dålig läsförståelse
c. De som läser både mycket långsamt och med dålig läsförståelse

Läsmönstren anser Pauss svara mot speciella fixeringsmönster utformade på grund av konflikter i de oral- sensorisk- kinestetiska faserna enligt Erik H. Eriksons psykoanalytiska teori.

Dessa perioder av barnets liv antas vara ytterst viktiga för ego-utvecklingen såväl som för den neurofysiologiska utvecklingen. Enligt de av Pauss uppställda modellerna skulle elever tillhörande grupp (a) haft en gynnsam *tidig* oral-sensorisk- kinestetisk fas. Därmed har kontaktetableringen säkrats och grunden lagts för en normal utveckling av den perceptuellt-kognitiva organiseringsförmågan, vilket avspeglar sig i den goda läsförståelsen. En konflikt vid övergången till den *senare* oral-sensorisk-kinestetiska fasen (den mer självhävdande och utväljande fasen) medför fixering till ett passivt mottagande mönster, vilket avspeglas i den långsamma läsningen.

Bakom läshämningen hos elever tillhörande grupp (b) antas ligga konflikter i båda oralfaserna, som möts med en aktiv försvarshållning. Även hos elever tillhörande grupp (c) antas ligga konflikter i båda oralfaserna, men dessa möts med en passiv försvarshållning.

Hypoteserna har prövats på ett material utvalt bland andraklasselever vid en folkskola i Oslo. Grupperna är små, varför säkra slutsatser ej kan dras. Resultaten beträffande grupp (a) och (c) går dock i hypotesens riktning. Enligt resultaten som berör grupp (b) är det antagligen bara en del av läshämningen, som kan föras tillbaka till rent orala konflikter.

I den omfattande Isle of Wight-studien[1] har man funnit starka samband mellan

[1] Isle of Wight undersökningarna tog sin början 1964–65 med en serie epidemiologiska studier av skolsvårigheter, psykiska och fysiska besvär hos 9–11 åriga barn. Samma barn undersöktes åter 1968–69. Dels gjordes uppföljning av barn som hade skolproblem eller psykiska problem i 10-

dåliga läsfärdigheter och antisocialt beteende (antisocial disorder) men litet samband mellan läsfärdigheter och neuros. Det föreföll sannolikt, att lässvårigheter antingen är ett preliminärt handikapp, som leder till sekundära antisociala problem, eller att både psykiska svårigheter och skolsvårigheter härstammar från en tredje grupp av faktorer uppenbara hos barnet och dess familj från ett tidigt stadium i barnets utveckling (Yule & Rutter 1968). Liknande resultat presenterar Kolvin, Garside, Nicol, Leitch & Macmillan (1977). Deras forskning bekräftar, att det finns ett signifikant samband mellan läsning och beteendestörning (conduct disorder), men inte mellan läsning och nervösa besvär (neurotic disorder). Enligt Sawa & Woynarowska (1971) leder lässvårigheter till både neurotiska reaktioner och beteendestörningar.

I Sverige har kriminalvårdsstyrelsens utvecklingsenhet publicerat några undersökningar om läs- och skrivsvårigheter bland frivårdsklienter. Resultaten visade, att en betydande grupp av klienter var svårt handikappade i det avseendet. Hos de flesta kunde inte någon brist i intellektuellt hänseende upptäckas (Stenberg 1976, Stenås 1976).

Av de sist refererade undersökningsresultaten att döma torde emotionell störning vara av mindre betydelse för uppkomsten av lässvårigheter. Snarare torde lässvårigheter komma att bidra till beteendestörningar. Chamberlins (u.å.) undersökning är i detta sammanhang intressant. I 4-årsåldern skiljer sig senare goda och dåliga läsare åt ifråga om symtombelastning, men ej när de är i 6- och 7-årsåldern. I 8-årsåldern återkommer skillnaderna i symtombelastning mellan goda och dåliga läsare, men endast bland pojkar.

I 4-årsåldern skulle skillnaderna i symtombelastning kunna vara resultatet av en allmän mognadsförsening i stället för emotionell störning.

> "De problem som kvarstår i fyra-årsåldern på grund av sen utveckling bör ha försvunnit i sex-års-åldern." (Chamberlin u.å. s 62).

När pojkar i 8-årsåldern visar 4—7 av exempelvis följande symtom: matvägran, sömnstörning, tics, sugning på tummen eller något annat, nagelbitning, stamning och vredesutbrott torde man med stöd av ovanstående citat anse dem vara emotionellt störda. I 8-årsåldern, således efter ett års skolgång, skiljer sig de goda läsarna från de dåliga läsarna i pojkgruppen genom, att de senare visar signifikant större symtombelastning.

Att lässvårigheter kan bidra till beteendestörningar har tidigare omnämnts. Det är också väl känt, att fler pojkar än flickor har lässvårigheter. När efter ett års

årsåldern, dels gjordes en ny tvärvetenskaplig undersökning av totala åldersgruppen 14—15 åringar på Isle of Wight.

En annan studie berörde 5- och 7-åriga barn. En tredje studie gällde hur man förhindrar och behandlar lässvårigheter. För att ta reda på om fynden som berör Isle of Wight-ungdomarna är applicerbara på barn som bor i inre London har slutligen en jämförande undersökning gjorts (Rutter, Tizard, Yule, Graham & Whitmore 1976).

skolgång lässvaga pojkar visar sig vara mer emotionellt störda än lässvaga flickor, finns anledning att fråga om grundskolan och undervisningen på lågstadiet inte är anpassad till pojkar i lika hög grad som till flickor?

En finsk undersökning av dyslexi hos tonåringar ger författarna (Frisk, Wegelius, Tenhunen, Widholm & Hortling 1967) anledning att bland annat dra följande slutsatser: Dyslexi orsakade svårigheter i skolan och gör det ofta omöjligt för eleven att göra sitt bästa utifrån sin intellektuella förmåga. Situationen komplicerades genom familjeproblem och yttre press. Det befanns, att föräldrar och lärare inte är tillräckligt informerade beträffande dyslexins natur och därför uppstår konflikter och spänningar. Resultatet blir, att psykosomatiska och neurotiska symtom så väl som beteendestörningar uppträder i överflöd bland tonåringar, som lider av dyslexi. Den finska undersökningen ger stöd för tanken, att skolan inte är anpassad till eleven. Undersökningsgruppen bestod av 41 flickor och 81 pojkar från 10 till över 17 år gamla.

Enligt psykoanalytiskt orienterade forskare kan lässvårigheter antas vara relaterade till bl a följande faktorer: fientlighet speciellt mot föräldern av samma kön, och misslyckande att identifiera sig med föräldern av samma kön, fruktan för och undvikande av att se (fear and avoidance of looking).

I en sammanfattning av psykoanalytisk litteratur rörande lässvårigheter refererar Tompson (1966) en validitetsstudie av psykoanalytiska begrepp. I ett försök att testa validiteten av ovan nämnda antaganden uppfann Walters, Van Loan & Crofts (1961) "certain ingenious psychological tests for this specific purpose" (Tompson 1966 s. 85). De gav testen till en grupp skolbarn med dålig läsförmåga och även till en kontrollgrupp goda läsare. Funna skillnader mellan de båda grupperna var inte fullt bindande och stödde inte gjorda antaganden. Forskarna drog slutsatsen, att de funna skillnaderna kunde förklaras av andra hypoteser än psykoanalytiska.

Om hos emotionellt störda barn med lässvårigheter olika psykopatologiska mönster kan identifieras, och om dessa mönster kan antas vara av betydelse för prestationer i läsning, är det rimligt att anta, att några emotionella symtommönster kan finnas, som skulle vara karakteristiskt förbundna med specifika lässvårighetsmönster. Ovanstående antagande låg till grund för tre av Wilderson (1967) uppställda hypoteser. A) Barn med lässvårigheter som också är psykiatriska patienter kan grupperas genom clusters av karakteristiska emotionella symtom. B) Barn med lässvårigheter som också är psykiatriska patienter kan grupperas genom clusters av defekter i läsrelaterad förmåga. C) Speciella psykiatriska symtomclusters är systematiskt relaterade till speciella clusters av defekter i läsrelaterad förmåga.

Undersökningsgruppen bestod av 50 barn, 9–14 år gamla, som remitterats till en barnpsykiatrisk klinik. Varje barn genomgick en fullständig psykologisk testning, psykiatrisk bedömning och läsprövning. För att pröva hypoteserna genomförde Wilderson faktoranalytiska studier. Utifrån 57 psykiatriska symtom erhölls fyra psykiatriskt meningsfulla faktorer: I Schizoid Withdrawal. II Character Di-

sorder. III Borderline Psychosis. IV Somatic Complaints. Femtiotvå utvalda variabler, som betraktats som symtom på dålig läsförmåga, resulterade i sju psykologiskt meningsfulla faktorer: I Word Recognition, II Perceptual Efficiency, III Intellectual Maturity, IV Visual Efficiency, V Auditory Inflectional Awareness, VI Memory, VII Hyperactive Style.

Korrelationerna mellan å ena sidan de fyra psykiatriska symtomfaktorerna och å andra sidan de sju läsfaktorerna var genomgående låga och endast fyra var signifikanta ($p \leqslant .05$). Dessa samband är emellertid för låga för att i praktiken möjliggöra prediktion.

Försöken att finna några personlighetsdrag eller avvikelser, som är karakteristiska för barn med lässvårigheter, har fullständigt misslyckats anser Harris & Sipay (1975). Även om man utifrån Wildersons undersökning inte kan tala om ett fullständigt misslyckande, så är det ej i praktiken möjligt att predicera lässvårigheter utifrån någon beteendekonstellation. Ej heller är prediktion i nämnda avseende möjlig med stöd av resultaten i Forness m fl (1976) undersökning (se s 31).

Antingen är lässvårigheter inte unika till sitt väsen utan förekommer i kombination med en mängd olika slags yttringar av emotionell störning eller också har vissa yttringar av emotionell störning feltolkats. Psykodynamiskt orienterade psykologer och psykiatrer kan exempelvis se hyperaktivitet som jämförbart med flykt från samband. Det finns emellertid andra alternativ. Hyperaktivitet är kanske uttryck för mognadsförsening eller för en omognad i centrala nervsystemet. Vidare:

> "The child with poor visual-temporal organization also has gross difficulty in attaching himself to parents as primary objects leading to object constancy in a psychological sense. This severely impairs the development of personality, too" (Schechter 1971 s. 127).

Olika symtom på bristande personlig anpassning har dock iakttagits hos barn med läs- och skrivsvårigheter. Efter en genomgång av tillgängliga forskningsresultat har Malmquist (1977) funnit de symtom, som oftast nämns vara följande:

a) Nervositet, rastlöshet, ovanlig irritabilitet, nervösa vanehandlingar sådana som nagelbitning, tumsugning och stamning;
b) Ytterlig självupptagenhet, lätt för att bli sårad, rodnar mycket ofta;
c) Drar sig undan för sig själv och ägnar sig åt dagdrömmerier;
d) Bristande självtillit, underlägsenhetskänslor, känslor av hopplöshet;
e) Aggressivitet, hittar på "hyss" i skolan, förstör, stjäl, visar grymhet;
f) Kronisk ängslan, fruktan, oro för att göra misstag;
g) Egendomliga och egocentriska manér, skryter;
h) Tics, motorisk oro;
i) Undvikande reaktioner, drar sig tillbaka från vanligt sällskap, sluter sig till ligor, skolkar;
j) Brist på koncentration och uppmärksamhet;
k) Överdriven ambition, spärrningar, hämningar;
l) Aptitlöshet, sömnrubbningar;
m) Encopresis, eunuresis (säng- och dagvätning). Malmquist 1977 s. 76—77)

Som en allmän sammanfattning av de studier som här presenterats citeras följande rader:

> "The relationship of emotional factors to reading disability is extremely intricate. Despite investigation and research, knowledge in this area is conflicting and incomplete" (Roswell & Natchez 1971 s. 13).

Diskussion

Grovt indelat har läsforskningen baserat sig på gruppstudier och fallstudier. De två förfaringssätten leder till skillnader i analysnivå. Gruppstudier är beroende av statistisk analys för att avslöja skillnader mellan grupperna. Kliniska rapporter innehåller en mängd data om relativt få individer. De tenderar att vara mer subjektiva. Vidare handlar vanligen kliniska rapporter om extrema fall (ex. Axline 1964, Bryant 1964, Landsman 1967) och man kan fråga sig med Kessler (1966) om sådana resultat är representativa nog att appliceras på de barn med mindre problem som dagligen ses i skolan.

Även om kliniska studier utmynnar i gruppjämförelse, har vanligtvis inte försökspersonerna studerats i grupp utan individuellt. Vid undersökningstillfället erhåller de odelad uppmärksamhet från försöksledaren i motsats till läraren, vars uppmärksamhet nästan alltid delas mellan de barn hon undervisar. Dessutom är en sådan undersökning fri från betydelsefulla faktorer som störande moment i klassrumssituationen (Adelman & Feshbach 1971). Rimligheten i att utifrån studier av emotionell störning hos enskilda individer dra slutsatser om resultat av läsundervisning i grupp torde kunna ifrågasättas. Det är mänskligt att känna och handla på olika sätt, när man ensam får all uppmärksamhet från en vuxen människa och när man tillsammans med 25—30 andra barn skall dela på uppmärksamheten från den vuxne.

Ett barns framgång eller misslyckande i skolan kan ses som en funktion av växelverkan mellan dess styrka, svaghet och begränsningar och de specifika klassrumssituationer det går till mötes. Där inkluderas individuella skillnader mellan lärare och olika undervisningsmetoder (Adelman & Feshbach 1971). En studie av emotionell störning och lässvårigheter, där uppgifter om de båda problemområdena härrör från en pedagogisk situation, torde därför kunna ge en något annorlunda bild av detta samband än hittillsvarande studier givit.[1] Om dessutom en bedömning av emotionell störning företas, innan den egentliga läsundervisningen börjar, skulle eventuellt frågan om tidsföljden mellan emotionell störning och lässvårigheter bättre kunna belysas.

[1] I Isle of Wight studien bedömdes "maladjustment" utifrån frageformulär ställda till föräldrar och lärare. Med lärarnas frageformulär som grund var 157 av 2193 barn "maladjusted". Med ledning av föräldrarnas frageformulär var 133 barn "maladjusted". Endast 19 barn kunde anses vara "maladjusted" enligt både föräldrarnas och lärarnas frageformulär (Tizard 1968). Grunden för bedömning är barnet men dess context är olika vilket torde vara en förklaring till att föräldrar och lärare tycks fästa vikt vid olika sidor av "maladjustment".

Om man utgår från de forskningsrapporter som i sammandrag presenterats här, finner man, att emotionell störning utgör ett överordnat begrepp, som omfattar olika slag av störningar exempelvis bristande jagstyrka, starkare hämning, överdriven ängslan, svårigheter att handskas med aggressiva känslor, enures, tics och nagelbitning. I likhet med emotionell störning skulle lässvårigheter kunna ses som ett överordnat begrepp omfattande olika slag av svårigheter.

Under normala förhållanden utvecklas läsförmågan med hjälp av pedagogiska insatser. Man skulle därför kunna betrakta utvecklingen av läsförmåga som en huvudsakligen pedagogisk process. Processens förlopp styrs av den tillämpade undervisningsmetoden och är således inte ensartat.

> "I vårt land bygger den första läsundervisningen allt fortfarande i mycket hög grad på ljudmetoden" (Malmquist 1977, s. 286).

Ljudmetoden ligger därför till grund för nedanstående enkla processbeskrivning:

1. Barnet lär sig överföra ljud till bokstäver
2. Barnet lär sig identifiera bokstäver och ord
3. Barnet lär sig förstå de skrivna ordens betydelse
4. Barnet lär sig granska texters innehåll

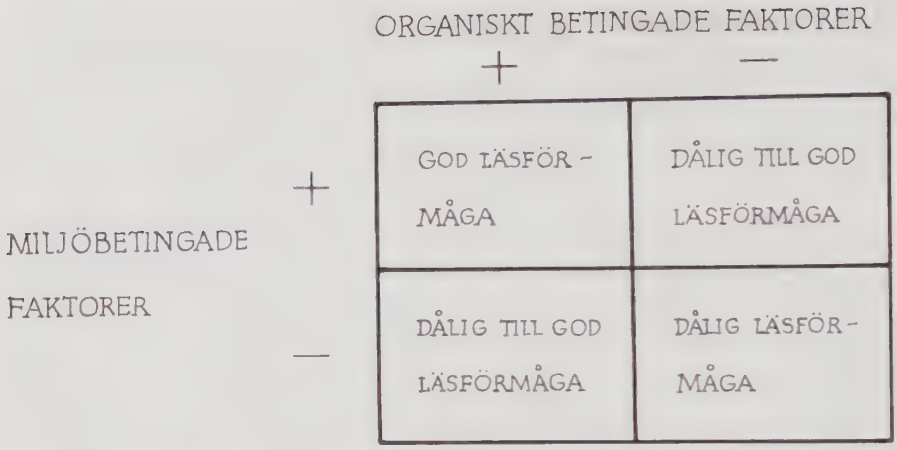
Om man jämför normala barn under deras första termin på lågstadiet och på mellanstadiet med avseende på utvecklingen av deras läsförmåga finner man, att barn i åk 1 rör sig på en nivå, där de huvudsakligen lär sig identifiera bokstäver och ord. Man finner även, att barn i åk 4 nått en nivå, där de ganska väl förstår det skrivna ordets innebörd.

Barn kan befinna sig på olika läsnivåer beroende på bl a ålder och pedagogiska insatser. Läsprov kan vara konstruerade för olika nivåer. Det är möjligt, att oklarheterna rörande sambandet lässvårigheter och emotionell störning även beror på bristande klarläggande, av vilken nivå kriteriet på lässvårigheter avser.

Av tidigare här refererad utländsk och svensk forskning vet vi, att ingen ännu har lyckats framlägga omotsägliga bevis för, att lässvårigheters ursprung generellt kan härledas till en enda faktor. Lässvårigheter kan därför inte betraktas som en nosologisk enhet. Vi kan fastslå, att lässvårigheter oftast föreligger, utan att vi känner den egentliga orsaken. Utifrån den tidigare refererade forskningen vet vi också, att det finns samband mellan lässvårigheter och organiskt såväl som miljöbetingade faktorer. Lässvårigheter kan således vara en produkt av båda dessa typer av faktorer.

Efter att ha granskat ett stort antal forskningsrapporter av specialister på varje aspekt av barns fysiska, sociala, intellektuella och emotionella utveckling kom Olsson (1959), som ovan avgivits, till slutsatsen att allting är relaterat till läsning i någon grad. Detta kan kanske anses vara en alltför långtgående slutsats. Man kan dock med stöd av den refererade litteraturen hävda, att en mängd olika faktorer kan bidraga till, att en individ får svårigheter att läsa.

Om utvecklingen av läsförmåga i likhet med individens utveckling i övrigt är en produkt av sambandet mellan organiskt betingade faktorer och miljöbetingade faktorer kan produktutfallet åskådliggöras på följande sätt



Figur 1. Utveckling av läsförmåga

Är organiskt betingade faktorer som t ex syn, hörsel och motorik samt miljöbetingade faktorer exempelvis hemsituationen, skolundervisning och kamratrelationer positiva, är med all sannolikhet läsförmågan god. Skulle organiskt betingade faktorer vara positiva men miljöbetingade faktorer negativa, torde läsförmågan variera mellan god och dålig beroende på i hur hög grad faktorerna är positiva eller negativa och hur många de är.

Den väv av faktorer, som ligger till grund för lässvårigheter, kan vara nog så komplicerad, även om ett inslag kan tyckas vara mer betydelsefullt än andra. Som exempel på sådana komplikationer kan nämnas följande: Ett barns lässvårigheter anses vara en följd av, att barnet är okoncentrerat och hyperaktivt. Detta kan dock vara en följd av hjärninsufficiens, vilket i sin tur kan vara en följd av för hög blyhalt i luften osv.

Lässvårigheter, som i sig kan utgöra ett symtom, kan således stå i relation till andra symtom. Begreppet "relation" kan dessutom i detta sammanhang ges olika innebörd. Det kan t ex innebära temporalt (tidsmässigt) samband eller orsakssamband. Man kan också se begreppet "relation" i logisk mening.

Wiener & Cromer (1967) har logiskt analyserat i litteraturen förekommande förklaringar till lässvårigheter. Författarna har omarbetat och utvidgat en modell Single-Multiple Causal Factors, som utvecklats av Handlon (1960) i syfte att belysa möjliga former för att förklara schizofreni. Enligt Wiener & Cromers modell för att förklara lässvårigheter görs analysen i konditional form i stället för kausal som i Handlons modell.

Sambandet mellan emotionella faktorer och lässvårigheter beskrevs som "extremely intricate" av Roswell & Natchez (1971), som ovan angivits (se s. 40). I försök att belysa de komplicerade sambanden kommer författaren att på ett liknande sätt som Wiener & Cromer använda villkorssatser. Dessa satser återges både i skriftlig och symbolisk form.

Under antagandet att lässvårigheter (L) är ett symtom som kan stå i relation till andra symtom (S) följer nedanstående implikationer:

1. $L \rightarrow S$ (Om L; så S) Lässvårigheter leder till andra symtom
2. $S \rightarrow L$ (Om S; så L) Andra symtom än lässvårigheter leder till lässvårigheter
3. $L \leftrightarrow S$ (Om L och endast L; så S) Lässvårigheter och endast lässvårigheter leder till symtom
4. $S \leftrightarrow L$ (Om S och endast S; så L) Andra symtom och endast andra symtom leder till lässvårigheter

Både L och S kan ha gemensamt ursprung (X). Följande alternativ är möjliga:

5. $X \rightarrow L \rightarrow S$ (Om X; så L och om L; så S) En bakomliggande faktor leder till lässvårigheter som i sin tur leder till andra symtom än lässvårigheter
6. $X \rightarrow S \rightarrow L$ (Om X; så S och om S; så L) En bakomliggande faktor leder till symtom som i sin tur leder till lässvårigheter
7. $X \rightarrow (L \wedge S)$ (Om X; så L och S) En bakomliggande faktor leder till lässvårigheter och samtidigt symtom

som i ytterligare fall kan ha ursprunget (Y)

8. $Y \rightarrow X \rightarrow L \rightarrow S$ (Om Y; så X och om X; så L och om L; så S) Någon faktor leder till en bakomliggande faktor som leder till lässvårigheter som i sin tur leder till andra symtom än lässvårigheter

etc.

Om ovanstående alternativa formler kan uppställas ifråga om lässvårigheter och emotionell störning, finner man enligt alt 1, att emotionell störning kan följa av lässvårigheter och enligt alt 2 omvänt. Alt 3, att lässvårigheter och endast lässvårigheter leder till emotionell störning, är osannolikt liksom alt 4, att emotionell störning och endast emotionell störning leder till lässvårigheter.

Av alt 5 följer att det finns en bakomliggande faktor, som leder till lässvårigheter, som i sin tur leder till emotionell störning. Enligt alt 6 finns en bakomliggande faktor, som leder till emotionell störning, som i sin tur leder till lässvårigheter. I överensstämmelse med alt 7 finns en bakomliggande faktor, som leder till lässvårigheter och samtidigt emotionell störning. Slutligen enligt alt 8 finns en bakomliggande faktor, som kan leda till en annan bakomliggande faktor, som i sin tur leder till lässvårigheter, som leder till emotionell störning.

Jonsson & Kälvesten (1964 s 90) skriver exempelvis i analogi med alt 1 och alt 2 ovan:

"Den svåra frågan är förstås följande: Blir barnen emotionellt störda därför att "ordblindheten" försätter dem i utsatt position eller får de läs- och skrivsvårigheter därför att de är emotionellt störda?"

Alternativen 5 och framåt anger, att lässvårigheter och emotionell störning kan ha samma ursprung, vilket Jonsson & Kälvestens frågeställning utesluter. Alternativen 5 och framåt torde enligt författarens åsikt få tillmätas en viss trovärdighet.

Av Wiener & Cromers (1967) sex modeller för att förklara lässvårigheter är två representerade i formerna ""If A, then X_1; or if B, then X_2; or if C, then $X_3 \ldots$" " samt ""If A, then X_1" and "If X_1, then B" and "If B, then X_2" and "If X_2, then C" and "If C, then $X_3 \ldots X_n$" " (1967 s. 633, 634). X-en representerar "different particular patterns of less-than-ideal reading" (1967 s. 633). Satserna har lagts till grund för nedanstående implikationer.

Tidigare angivna villkor uppställdes under antagandet att lässvårigheter är ett symtom (L). Lässvårigheter kan emellertid antagas vara flera symtom (L_1, L_2, L_3, ... L_n). Symtom (S), som villkor för lässvårigheter eller omvänt kan även antagas vara flera (S_1, S_2, S_3, ... S_n) och gälla emotionell störning. Av detta följer, att ytterligare villkor för sambandet mellan lässvårigheter och emotionell störning är möjliga som exempelvis följande alternativa villkor:

9. $S_1 \rightarrow L_1$
$S_2 \rightarrow L_2$
$S_3 \rightarrow L_3$
$S_n \rightarrow L_n$

10. $L_1 \rightarrow S_1$
$L_2 \rightarrow S_2$
$L_3 \rightarrow S_3$
$L_n \rightarrow S_n$

Sedan är implikationskedjor av följande typ möjliga

11. $S_1 \rightarrow L_1 \rightarrow S_2 \rightarrow L_2 \rightarrow S_3 \rightarrow L_3 \rightarrow \ldots S_n \rightarrow L_n$

Med emotionell störning och lässvårigheter som utgångspunkt skulle enligt formel (9) ett visst slag av emotionell störning följas av ett visst slag av lässvårigheter och/eller ett annat slag av emotionell störning följas av ett annat slag av lässvårigheter o s v. För formel (10) gäller omvänt förhållande.

Enligt formel (11) kan ett slag av emotionell störning följas av ett slag av lässvårigheter, som kan följas av ett annat slag av emotionell störning, som i sin tur kan följas av ett annat slag av lässvårigheter, som kan leda till ett tredje slag av emotionell störning o s v. Formlerna 9–11 kan givetvis utvecklas ytterligare och exempelvis i likhet med alt. 5–8 tillföras faktor X. För enkelhetens skull har författaren avstått från ytterligare utveckling. I likhet med alt. 5–8 torde alt. 9–11 få tillmätas viss trovärdighet.

Med hänvisning till vad ovan framförts förefaller följande omformulering av Jonsson & Kälvestens fråga (s 43) riktigare än den ursprungliga formuleringen.

Får barn emotionell störning av något slag för att de har någon form av lässvårigheter bortsett från deras ursprung och får barn någon form av lässvårigheter för att de har något slag av emotionell störning bortsett från dennas ursprung? Kan något samband i dessa fall över huvud taget fastställas? Trots all forskning har troligen inte ovanstående fråga specifikt belysts tidigare.

Av refererad litteratur framgår, att antalet forskningsrapporter, som berör lässvårigheter, är mycket stort. De rapporter, som behandlar lässvårigheter och emotionell störning, är överblickbara. De har emellertid med ett undantag, så vitt författaren kunnat finna, producerats utanför Sveriges gränser. Själva grundvalen för läsning, språket (i de flesta fall engelska), har varit mer ordrikt och mindre ljudenligt stavat än svenska. I engelskspråkiga länder används i allmänhet andra läsmetoder än i Sverige. Forskningsmetoderna har varit av varierande slag och resultaten motstridande. Skillnaderna i kultur och samhällsstruktur ger skilda ramar för mänsklig samlevnad, vilket torde medföra en annorlunda utveckling av emotionell störning. Den utländska forskningslitteraturen har av ovanstående anledningar ansetts vara en mindre god grund för antaganden, som berör svenska förhållanden, även om man kan antaga att den psykiska reaktionsbenägenheten är likartad oavsett ras och/eller nationstillhörighet. Som undantag skulle den norska rapporten "Lesevansker og tidlige fasekonflikter" (Pauss 1970) kunna betraktas. Emellertid bygger rapporten på iakttagelser av ett litet antal individer och har en mycket speciell teoribakgrund, varför den inte är helt lämplig som grund för antaganden. Den svenska rapporten "Goda och dåliga läsare" (Chamberlin u.å.) ger något bättre förutsättningar, men är begränsad i fråga om behandlingen av den emotionella störningens omfång.

De här refererade forskningsrapporterna ger begränsade möjligheter att ställa hypoteser. En undersökning av deskriptiv karaktär skulle emellertid kunna ge möjligheter att belysa sambanden mellan emotionell störning och lässvårigheter av de slag Jonsson & Kälvestens frågeställning berör.

Ett tidigare insamlat material har i detta sammanhang fått ökad aktualitet. Materialet, som bl a var avsett att ligga till grund för en kartläggning av samband mellan emotionell störning och lässvårigheter, omfattar dels massdata, dels data från en intensivundersökning. Den senare datamängden är delvis bearbetad. Det gäller data som berör synproblem och skolframgång i svenska (Ericson 1979). En total behandling av den nu aktuella frågeställningen är givetvis inte möjlig utifrån det tidigare insamlade materialet. Dess omfattning och karaktär utesluter dock inte möjligheten till partiell behandling, som skulle kunna ge meningsfull information. Av denna anledning och av praktiska samt ekonomiska skäl har författaren valt att i första hand använda det tidigare insamlade materialet för en undersökning i huvudsak av deskriptiv karaktär.

Kapitel 3

Begreppsbakgrund och frågeställningar

Inledning

Som framgår av föregående diskussionsavsnitt kan både begreppet "emotionell störning" och begreppet "lässvårigheter" ha olika innebörd. Detta har i villkorssatser uttryckts på exempelvis följande sätt: S_1, S_2, S_3 . . . S_n och L_1, L_2, L_3 . . . L_n (se s. 44). Den fortsatta framställningen är i hög grad beroende av vilken innebörd dessa begrepp ges. Flera aspekter på "emotionell störning" huvudsakligen från internationella källor, kommer att presenteras, medan "lässvårigheter" diskuteras utifrån svenska förhållanden.

Emotionell störning

Termen emotionell störning är global men inte entydig. I det följande skall kortfattat redogöras för några olika synsätt på emotionell störning samt några definitioner.

Freehill (1973) har givit uttryck för åsikten, att en av de få sunda valmöjligheter, som är tillgängliga i ett sjukt samhälle, är att bli vansinnig. Med denna åsikt som utgångspunkt kan emotionell störning vara en speciell strategi för livet i ett defekt samhälle — en produkt av social natur.

För den beteendeinriktade forskaren är emotionell störning en fråga om betingning. De observerbara beteendena är de viktiga. Varje person är normal i förhållande till, vad som händer honom, "maladjustment is malconditioning and psychotheraphy is reconditioning" framhåller Salter (1961) enligt Freehill (1973).

Termen emotionell störning kan även i vidare bemärkelse användas för att beskriva det hjärnskadade barnets beteende. Barn med neurologiska och/eller organiska skador är ibland tankeförvirrade och uppvisar ett inadekvat beteende med symtom som liknar de av psykogenetiskt ursprung (Rabinow 1966).

Psykodynamiskt inriktade forskare menar, att det finns ett samband mellan viss yttre påverkan, som ägt rum under bestämda perioder i individens utveckling och dennes beteende senare. Särskilt viktiga är de tidigaste perioderna i en individs liv, exempelvis oral- och analfasen enligt psykoanalytiskt språkbruk. Beteendet kan emellertid inte ses som en direkt konsekvens av yttre påverkan utan frammanas av ett inre spänningstillstånd, som inte är mätbart. Det omfattar två eller flera slag av psykisk energi. Yttre påverkan leder till aktivitet i spänningsfältet, varefter dessa inre krafter frammanar beteendet. De faktorer, som framkallar spänningstillståndet, är oftast omedvetna. De kan ha gemensam bakgrund.

Oavsett teoretisk förankring kan betydelsen av oral- och analaktiviteter under individens första år inte förnekas. Enbart antalet matningar och blöjbyten talar för detta. 4000 matningar under de två första åren och 2000 blöjbyten under enbart första året. Det är oundvikligt att viktiga känslor, attityder och vanor kommer att utvecklas runt dessa aktiviteter (Polsky 1963).

I "Psychopathology of Everyday Life" (1901, 1960) och "The Interpretation of Dreams" (1900, 1953) demonstrerar Freud enligt Kessler (1966) att samma psykiska principer opererar under olika betingelser och i olika omfattning hos både normala och störda individer. Under speciella förhållanden, som temporärt försvagar ego, är den mest normala individ kapabel att tänka som en psykotisk. Under stress kan den mest normala individ utveckla neurotiska symtom. Skillnaden mellan mentalt sjuka och de normala är en gradskillnad och inte en artskillnad. Denna omständighet är särskilt viktig att beakta vid studiet av emotionell störning i barndomen. "Tegn på tilpasningsvansker" kan därför i en del fall bara vara sunda reaktioner på rigida miljökrav. En del elevers oacceptabla uppförande kan vara en naturlig reaktion på skolans arbetsprogram (Bertheussen m fl 1969).

Vilka barn är emotionellt störda? En kommitté tillsatt av The State Education Department, New York, har i en rapport sammanställd av Rabinow (1966) givit följande definition:

> "To state that a child is *emotionally disturbed* is to convey that the feelings of the child about himself and the things and persons of his environment differ markedly and persistently from what the observer believes a child should feel at his age. Misbehavior is then percieved as an external expression of inappropriateness of feeling, and deviant perception and thinking are considered functions of discordant affect. While there is a range of rearing and educational practices which enable children to be inducted into culture, the implication is that when these have been deficient, excessive, or otherwise unfit the growth of the child's feelings does not proceed properly" (Rabinow 1966, s. 5).

I en rapport från California State Department of Education "The Education of Emotionally Handicapped Children" står

> "The research staff found that the emotionally handicapped child could be defined or described as one whose behavior over a long period of time shows that he has one or more of the following inabilities:
> 1. Inability to learn, which cannot be solely explained by intellectual deficit, sensory, or general health factors or by social or ethnic differences.
> 2. Inability to work or play or make friends with children or adults
> 3. Inability to act one's age
> 4. Inability to 'shake the blues' or to regard oneself as good, likeable or worthy of attention or love
> 5. Inability to deal with stressful situations in school without becoming ill, having headaches or stomach-aches, or developing speech difficulties" (Simpson & Bower 1961, s. 14).

Haring (1963) framhåller att det emotionellt störda barnet "because of organic and/or environmental influences, chronically displays:

a) inability to learn at a rate commensurate with its intellectual, sensorymotor and physical development;
b) inability to establish and maintain adequate social relationships;
c) inability to respond appropriately in day-to day life situations; and
d) a variety of excessive behavior ranging from hyperactive, impulsive responses to depression and withdrawal" (Haring 1963, s. 291).

Beskriva eller klassificera emotionellt störda barn är betydligt svårare än vad som gäller andra handikapp. Det rör sig om både gradskillnader och om synnerligen olika former i beteende, anser Christensson (1975), vilket också ovan anförda indikerar.

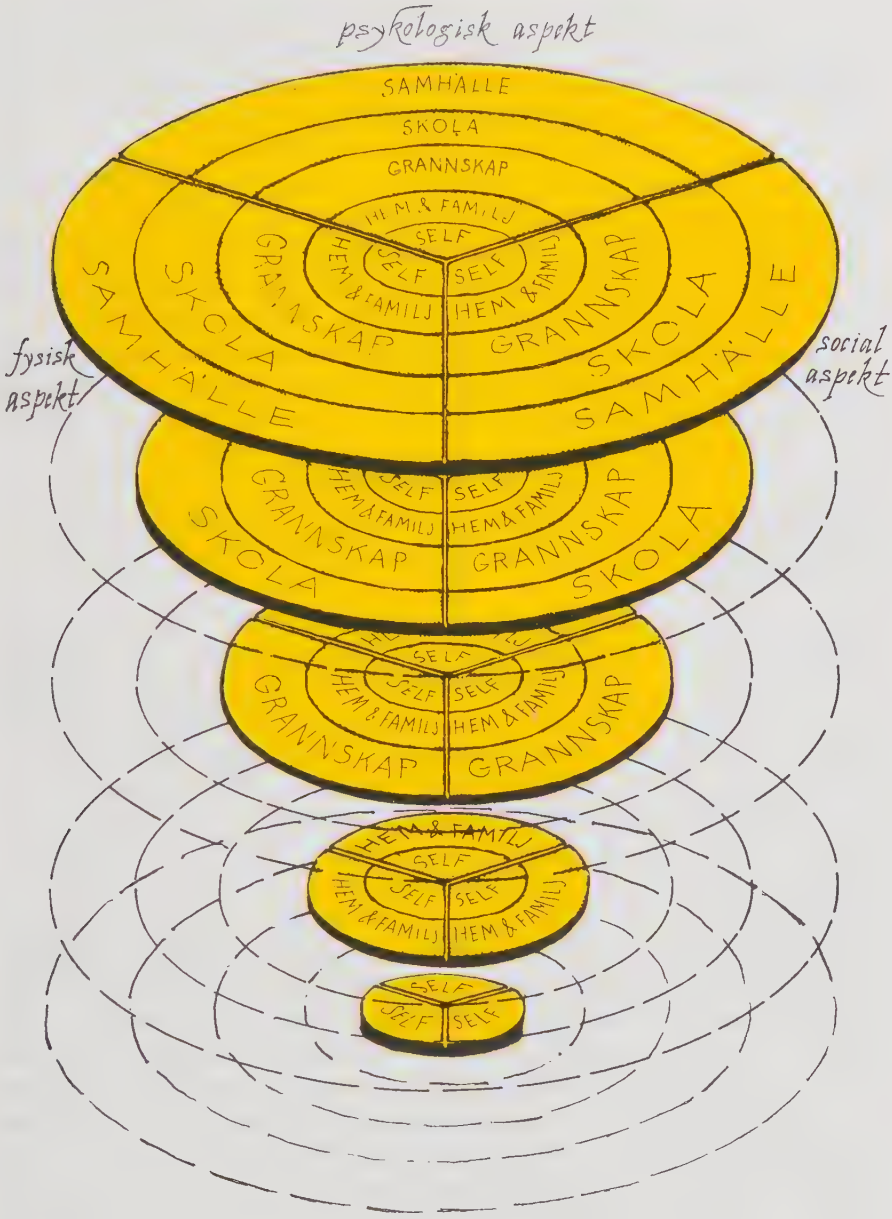
Att förklara emotionell störning är inte heller enkelt. Förklaringsgrunderna är minst lika många som de teorier som idag finns att tillgå. Om emotionell störning bör ses som exempelvis ett enkelt stimulus-respons-förhållande eller som frammanat av ett inre spänningstillstånd, som inte är mätbart eller något annat, kan författaren inte ta ställning till. Den egna kunskapen angående den mentala processens natur är inte omfattande nog för ett ställningstagande. Troligen gäller detta även den för närvarande tillgängliga kunskapen inom området. Frankenhaeuser & Ingvars (1976) åsikt är som exempel att:

> "Idag står hjärn- och beteendeforskningen på tröskeln till ett dramatiskt utvecklingsskede, och inom det närmaste decenniet kan man vänta resultat av stor praktisk betydelse, särskilt beträffande mental hälsa i vid mening. Orsaken till att man går mot en snabb utveckling inom hjärnforskningen är framför allt tillkomsten av nya instrument och metoder som elektronmikroskopi, mikroelektrodteknik, elektronisk förstärkarteknik, datorteknik, biokemiska separationsmetoder m fl. Dessa metoder erbjuder avancerade möjligheter att registrera även subtila förändringar i hjärnan under påverkan av olika miljöinflytanden och att ställa dessa förändringar i relation till samtidiga effekter på psykiska funktioner . . .
>
> De metodologiska framstegen medger en allt noggrannare analys av samspelet mellan faktorer i den yttre miljön och fysiologiska och psykofysiologiska mekanismer hos individen. Det yttersta målet för denna forskning är att uppnå en bättre kunskap om och förståelse av de mekanismer som reglerar människans behov och känslor" (Frankenhaeuser & Ingvar 1976, s. 176).

Av vad som tidigare skrivits framgår, att emotionell störning inte bara tar sig olika uttryck och varierar i grad utan kan också ha olika ursprung. Man kan därför antaga att fram till den tidpunkt, då den emotionella störningen manifesterats, har en utveckling av densamma skett. Man kan även antaga, att utvecklingen igångsatts genom inverkan av fysiska, psykiska och/eller sociala faktorer.

Utvecklingen av emotionell störning kan beskrivas och åskådliggöras med hjälp av "Model of Childs's Expanding Environment & Environment Components II"[1] (se fig 2 s. 49). Den här modellen har tre dimensioner. Den upp-och-nedvända konen representerar utvidgningen av den växande individens värld. I

[1] Originalversionen av "Model of Child's Expanding Environment & Environment Components" återfinns i Goldstein (1969).



Figur 2. Modell av barnets utvecklande miljö och miljöns beståndsdelar.

den dimensionen medräknas också samspelet med fysiska, psykiska och sociala faktorer, vilket ökar allteftersom individens rörelseförmåga ökar.

Den andra dimensionen omfattar de väsentliga formande miljöer som individen genomkorsar på vägen till mognad. Dessa miljöer visas genom koncentriska cirklar.

Den tredje dimensionen – detta att kunskap, fakta och skicklighet fortlever – representeras av de vertikalt brutna linjerna. Varje miljös vertikala tillväxt har en utvecklingsorienterad förankring. Därför är det viktigt att hålla i minnet de additiva aspekterna på framåtskridandet till mognad. Med additiva aspekter menas här, att man aldrig verkligen överger erfarenheter, allteftersom man mognar, utan istället lägger till och bygger ut dessa. På så sätt blir individen lämplig för "nästa" ännu mera komplexa miljö.

Varje miljö har tre normgivande aspekter – fysisk, psykologisk och social. Alla tre aspekterna[1] på varje miljö har inbördes relationer och är lika mycket beroende av varandra som miljöerna själva. Den första miljön är den egna personen. I fig 2 används beteckningen "Self". Individen betraktas således som en viktig och fundamental miljö. Det är här som exempelvis värderingar, attityder och kännedom om en själv formas och bildar referenspunkter. De tre normgivande aspekterna gäller i lika hög grad den egna personen (Self) som övriga miljöer. Nästa viktiga miljö är "Hemmet och familjen" vilken enligt modellen inkorporerar "Self". Individen antas bygga på tidigare erfarenheter och inte överge dessa. Nästa mer komplexa miljö "Grannskap" upptar på liknande sätt "Self" och "Hemmet och familjen" o s v.

De olika miljöerna och de tre normgivande aspekterna är som ovan angetts beroende av varandra. I ett tidigare givet exempel (s. 42) sägs, att ett barn är okoncentrerat och hyperaktivt, vilket är en följd av hjärninsufficiens, som i sin tur är en följd av för hög blyhalt i luften. Under antagandet att koncentrationssvårigheter och hyperaktivitet är tecken på emotionell störning, har fysiska faktorer i "Samhället" och "Den egna personen/Self" resulterat i emotionell störning i detta fall. En sådan störning skulle enligt modellen även kunna utlösas av som exempel ogynnsamma psykiska faktorer i "Hem och familj" eller ogynnsamma sociala faktorer i "Skolan" m m.

Att emotionell störning kan vara observerbar framgår av tidigare citerade definitioner, (se s. 47). Vi vet också, att emotionell störning kan ha olika komplext sammansatt ursprung, vilket ovanstående "Model of Child's Expanding Environment & Environment Components II" åskådliggör. Den mentala process, som utgör ett led mellan ursprung och yttring av emotionell störning, tar författaren emellertid ej ställning till. Det har ej ansetts nödvändigt för syftet med föreliggande rapport. Överväganden bakom ett sådant ställningstagande är i sig tillräckligt omfattande för att penetreras i en särskild avhandling.

"Emotionell störning" används här som övergripande term. Den kan således omfatta olika slag av störningar. Emotionell störning antages kunna komma till uttryck i form av observerbara beteenden. Ett barn, som karakteriseras som emotionellt stört, är således ett barn, vars beteende kan anses vara tecken på emotionell störning. Tecken på emotionell störning definieras på följande sätt:

[1] Med fysisk aspekt menas sådana element som storlek, form, temperatur, saker och ting m m. Med sociala aspekter menas sådana beståndsdelar som roller, status, grupptendenser och identiteter. Med psykologiska element avses attityder, känslor och motivation.

Operationell definition av tecken på emotionell störning
Observerbara beteenden som i intensitet och frekvens avviker från vanligen förekommande beteenden under för individen yttre omgivande normala förhållanden.

Lässvårigheter

Innebörden av lässvårigheter är avhängig innebörden av att läsa. Vad det innebär att läsa, kommer därför att bilda utgångspunkt för den fortsatta behandlingen av lässvårigheter samt avse svenska.

Innebörden av att läsa är mångfasetterad. Som ett led i min allmänna strävan att ansluta forskningsarbetet så nära som möjligt till i skolan rådande förhållanden, kommer innebörden av att läsa att anknytas till läroplanens skrivning, även om den enligt min åsikt kan anses något enkel.

Syftet med undervisningen i läsning i grundskolan är att

> "ge eleverna så goda förutsättningar som möjligt att orientera sig i den värld, som de upplever med hjälp av ord och bild. Det är inte tillräckligt att de har teknisk avläsningsfärdighet, utan de måste även ur texter och bilder kunna få fram en tanke, ett faktum, ett ärende" (Lgr 69 II: Sv s. 16).

Vad det innebär att lära sig läsa enligt läroplanen framgår av nedanstående citat. Innebörden av att lära sig läsa är inte direkt formulerad i läroplanen men framgår indirekt i nämnda citat.

> "Att lära sig läsa innebär för ett barn, som undervisas efter de i vårt land allmänt använda läsmetoderna, att kunna kombinera språkljud med motsvarande bokstavsbeteckningar, att kunna förena dessa ljud till ord och att uppfatta innehållet i de avlästa orden och satserna" (Lgr 69 II: Sv, s. 16).

Om man bortser från orden "lära sig" i ovanstående citat ger det innebörden av att läsa. Den är att kunna kombinera språkljud med motsvarande bokstavsbeteckningar och att kunna förena dessa ljud som bokstavsbeteckningar (författarens tillägg) till ord, vilket vanligen kallas avläsning. Innebörden är också att uppfatta meningen i de avlästa orden. Att läsa inbegriper således två slag av läsning som här kommer att kallas avläsning och förståelseläsning.

Man kan givetvis fråga sig om inte avläsning och förståelseläsning helt enkelt är två sidor av samma process. Avläsning kan exempelvis betraktas som ett nödvändigt försteg till förståelseläsning. Andra samband är emellertid möjliga (Wiener & Cromer 1967). Med endast litet träning är det möjligt för en skandinav eller amerikan att läsa italienska utan att förstå något av ordens innehåll. Att utöva förestående läsning utan att kunna avläsa ligger också inom det möjligas gränser men är inte så uppenbart. Exempel är i detta fall något svårare att ge. Wiener & Cromer (1967) hänvisar till Geschwind (1962) som har funnit att några afasipatienter hade förmåga att svara på ett lämpligt sätt på innehållet i ett skrivet meddelande men var uppenbarligen oförmögna att avläsa (identify) orden, dvs uttala dem.

Om "att läsa" innebär dels "att avläsa", dels "att förståelseläsa" så följer, att lässvårigheter innebär både svårigheter att läsa av och svårigheter att läsa med förståelse. Vidare följer att man även inför nämnda svårigheter kan fråga sig, om de helt enkelt är två sidor av samma process eller tillhöriga skilda processer.

Om läroplanens skrivning angående lässvårigheter kan tolkas som uttryck för den uppfattning, som förekommer i grundskolan, torde man där indirekt räkna med, att avläsnings- och förståelseläsningssvårigheter är två sidor av samma process. I läroplanen står följande:

> "Flertalet barn lär sig läsa och skriva med en konsekvent genomförd undervisningsmetod. Svårigheter i läsning och skrivning uppträder emellertid hos elever på skolans alla stadier och på alla begåvningsnivåer. När elevens prestationer i läsning och skrivning är markant sämre, än vad man har anledning vänta med hänsyn till elevens intellektuella resurser, talar man om speciella läs- och skrivsvårigheter eller läs- och skrivretardering (dyslexi)" (Läroplan för grundskolan 1969 II: Sp s. 20).

Barn med nämnda svårigheter uppvisar en provkarta på felaktigheter vid läsning.

> "Feltyperna avviker i allmänhet inte från andra elevers men den höga frekvensen visar att det brister i lästeknik hos dessa elever"

enligt läroplanen (Lgr 69 II: Sp s. 21). Där framhålls också att:

> "Denna lästeknik har betydelse för förmågan att tillgodogöra sig innehållet i det lästa, läsförståelsen.
>
> Grundförutsättningarna för en god lästeknik är kunskap om de grafiska symbolerna, förmågan att översätta dessa till ljud och via ljudbildning till ord. En god uppfattning om innehållet i en text förutsätter en god lästeknik. Därutöver påverkas läsförståelsen av den allmänna och verbala erfarenheten liksom av allmänbegåvningen.
>
> Ovanstående gäller i princip alla stadier, eftersom en del elever både på mellan- och högstadiet befinner sig på lågstadienivå när det gäller läsförmåga och följaktligen är i behov av elementär läsundervisning" (Läroplan för grundskolan 1969 II: Sp s. 22).

Under förutsättning att god lästeknik är synonymt med god avläsningsförmåga är enligt ovanstående citat, god avläsning en förutsättning för förståelseläsning. Därmed följer att svårigheter att läsa av kan vara en förutsättning för svårigheter att läsa med förståelse. Nämnda förhållande utesluter inte andra möjliga samband, vilket Wiener & Cromer (1967) gör gällande (se s. 51). Av denna anledning kommer lässvårigheter i fortsättningen att betraktas som en övergripande term, vilken omfattar dels svårigheter att läsa av, dels svårigheter att läsa med förståelse. Dessa svårigheter antages kunna fastställas med hjälp av härför normerade prov. Ett barn med avläsningssvårigheter är således ett barn, vars prestationer på normerat avläsningsprov anger, att svårigheter föreligger. Ett barn med förståelseläsningssvårigheter är ett barn, vars prestationer på normerat läsförståelseprov anger, att svårigheter föreligger.

Om insamlat material

Det insamlade materialet, som ansetts vara av den omfattningen, att det skulle kunna ligga till grund för meningsfull information angående emotionell störning och lässvårigheter, har tidigare endast delvis presenterats (se s. 45). En detaljerad redogörelse för använda instrument, tillvägagångssätt vid datainsamlingen m m kommer därför att lämnas senare men begränsas till för denna rapport relevanta data (se s. 64–69).

Att helt bortse från ett tidigare insamlat material, som berör det område, inom vilket en undersökning planeras är synnerligen svårt. Även om ett tidigare insamlat material har många fördelar, medför det alltid en begränsning av mängden frågeställningar. Man kan ju inte skörda mer än åkern kan ge. Man kan heller inte få svar på fler frågor, än vad det redan insamlade materialet kan ge. Eftersom nämnda material i viss mån styrt formuleringen av de preciserade frågeställningarna, följer här en kort och översiktlig sammanställning före presentationen av frågeställningarna.

Det insamlade material, som kommer till användning inom ramen för denna rapport, omfattar uppgifter som berör emotionell störning, avläsning och läsförståelse. De instrument som använts vid insamlingen är:

Skattningsschema för emotionell störning,
Lindahls högläsningsprov H4 och H5 och
Standardprov i svenska för åk 6.

Försökspersonerna utgörs av en grupp på c:a 600 förskolebarn, som följts till åk 6 med undantag för bortfall av naturliga skäl. Angående tidpunkterna för datainsamlingen se fig 3 s. 68.

Med ledning av den information fig 3 ger torde det stå klart, att frågor innehållande preciserad tidsangivelse (ex åk 1, åk 6) formulerats med hänsyn tagen till insamlat material. I nämnda fall har sålunda materialet i viss mån styrt formuleringen av frågorna.

Frågeställningar

Som framkommit i det inledande kapitlet är syftet med föreliggande rapport trefaldigt nämligen att

- beskriva kännetecknande drag för emotionell störning hos barn i 6-årsåldern och hos samma barn i 8-årsåldern
- utforska den tidsmässiga relationen mellan emotionell störning och lässvårigheter
- jämföra i vad mån olika tecken på emotionell störning kan användas som prognos med avseende på olika slag av lässvårigheter

För att uppnå syftet har följande frågor formulerats:

1. Vilka observerbara tecken på emotionell störning förekommer bland barn och hur många av barnen visar dessa tecken i 6-årsåldern respektive 8-årsåldern?

2. Vilka samband finns och hur starka är dessa samband mellan de olika yttringarna av emotionell störning?
3. I vilken mån skiljer sig barn med avseende på ålder, kön, förskolegrupper och skolgrupper i fråga om yttringar av emotionell störning?
4. Hur stor procent pojkar och hur stor procent flickor i 6-årsåldern respektive 8-årsåldern kan betecknas som emotionellt störda?
5. Följer barns avläsningssvårigheter av emotionell störning i någon form e l l e r följer någon form av emotionell störning hos barn på avläsningssvårigheter?

I syfte att pröva fråga 5 uppställdes följande hypoteser:

Hypotes I Elever, som i åk 1 har svårigheter att läsa av, uppvisar fler tecken på emotionell störning före skolgångens början än elever i åk 1, vilkas prestationer i avläsning är normala.

Hypotes I I Elever, som i åk 1 har svårigheter att läsa av, visar fler tecken på emotionell störning i åk 2 än de elever vilkas prestationer i avläsning är normala i åk 1.

Om emotionell störning hos barn i föreskoleåldern följs av avläsningssvårigheter i åk 1 bör Hypotes I verifieras, men ej Hypotes I I. Skulle endast Hypotes I I verifieras torde avläsningssvårigheter följas av emotionell störning. Bekräftas både Hypotes I och Hypotes I I, borde avläsningssvårigheter följa på emotionell störning och även följas av emotionell störning.

Om utfallet av hypotesprövningarna sätts i samband med de villkorssatser som tidigare uppställts (se s 43—44) skulle om exempelvis båda hypoteserna verifieras $S_1 \rightarrow L_1 \rightarrow S_2$ gälla (jämför villkorssats 11 s 44). Utfallet av hypotesprövningarna skulle således kunna ge svar på, om någon av de uppställda villkorssatserna är trolig.

6. Föregås förståelseläsningssvårigheter av avläsningssvårigheter?
7. Föregås förståelseläsningssvårigheter hos elever på mellanstadiet av emotionell störning hos dessa elever i förskoleåldern?
8. Föregås förståelseläsningssvårigheter hos elever på mellanstadiet av emotionell störning hos dessa barn på lågstadiet?

Med besvarande av ovanstående frågor kan relationerna mellan lässvårigheter och emotionell störning ytterligare belysas. Skulle exempelvis de två uppställda hypoteserna verifieras och fråga 8 bejakas torde följande villkorssats gälla: $S_1 \rightarrow L_1 \rightarrow S_2 \rightarrow L_2$.

9. Kan några tecken på emotionell störning hos barn i förskoleåldern användas i syfte att förutsäga, vilka barn som löper risk att få avläsningssvårigheter?
10. Kan några tecken på emotionell störning hos barn i förskoleåldern användas i syfte att förutsäga, vilka barn som löper risk att få förståelseläsningssvårigheter?

"Som man frågar får man svar" säger ett gammalt ordspråk. Ovanstående frågor har formulerats med syfte att belysa samband mellan emotionell störning och lässvårigheter. Man kan emellertid inte bortse ifrån, att andra frågor kanske kunde ha varit riktigare i detta sammanhang. Ovanstående frågor har inte kunnat

ställas helt fritt. De har begränsats av tidsmässiga och ekonomiska faktorer samt av tidigare insamlade data. Trots dessa begränsningar torde ovanstående frågor kunna leda till meningsfull information, vilken skulle kunna öka kunskapen om emotionell störning och lässvårigheter.

Del III
Undersökningens uppläggning och genomförande

Kapitel 4

Undersökningens uppläggning

Synpunkter på forskningsstrategi

Ett sätt att gå till väga vid forskning, som berör emotionell störning hos barn, är att genom intervju med föräldrar kartlägga tidigare skeenden i barnets liv. Undersökningsresultat av detta slag kan vara svårtolkade på grund av föräldrarnas benägenhet att glömma samt deras subjektiva syn på sitt barn. Det har betraktats som angeläget att undvika sådana felkällor. En longitudinell studie vars data vilar på så objektiv grund som möjligt bedömdes ge tillförlitligare resultat.

Många sexåringars vuxenkontakter utgörs förutom av föräldrar av förskollärare genom att barnen tillhör någon barnstugegrupp.[1] Förskollärare har god utbildning i barnobservation. Att låta dem bedöma yttringar av emotionell störning hos elever under barnstugeåret antogs öka tillförlitligheten hos data. Vidare skulle en sådan bedömning grunda sig på erfarenheter av barns beteende i grupp, vilket ansågs vara av värde. Som bekant skiljer sig beteendet hos barn i samvaro med några få vuxna från beteendet hos samma barn i samvaro med många kamrater i samma ålder. (Beteendeskillnader av detta slag leder många gånger till olikartad syn på barnet föräldrar och lärare emellan och likaså emellan skolpsykolog och lärare). Att låta förskollärare bedöma emotionell störning ger möjlighet till kvalitetsmässigt jämställda bedömningar även av andra barn i liknande pedagogiska situationer. Konsekvensen är ur forskningssynpunkt betydelsefull och torde även kunna komma att vara av betydelse, om tidiga tecken på emotionell störning inom ramen för denna undersökning kan användas för prognos ifråga om läsning.

En målsättning i samband med undersökningens uppläggning var att i så ringa mån som möjligt göra ingrepp i den för eleverna naturliga skolmiljön. Det är lärares bedömning av elevers prestationer såväl fysiskt, psykiskt som intellektuellt inom skolans ram, samt prov som används inom grundskolan, som ligger till grund för karakteristiken lässvag och/eller emotionellt störd. En undersökning som bygger på data insamlade under laboratoriemässiga förhållanden ger större tillförlitlighet på grund av bättre möjligheter att hålla variabler under kontroll men

[1] Barnstugor är en gemensam benämning i barnavårdslagen (SFS nr 97/1960) på lekskolor, daghem och fritidshem. Lekskolor och daghem är avsedda för förskolebarn, medan man i fritidshemmen tar emot skolbarn. Lekskolan hålls öppen 3 timmar för en förmiddagsgrupp, som regel kl. 9.00–12.00 och 3 timmar för en eftermiddagsgrupp, som regel kl. 13.00–16.00 fem dagar i veckan. Lov och ferier sammanfaller med skolans av hänsyn till hemmen. Daghemmet hålls öppet från minst 5 timmar till 12½ timme dagligen under arbetsveckan. Dagsprogrammet överensstämmer pedagogiskt med lekskolans. (Socialstyrelsen 1965)

begränsar i motsvarande omfattning resultatens generaliserbarhet. En analys av resultat hämtade från uppgifter utförda inom det ordinarie skolarbetets ram torde därför bättre motsvara den i praktiken rådande bedömningsgrunden för karakteristiken lässvag och/eller emotionellt störd och öka generaliserbarheten.

Forskningsort

Som forskningsort valdes Täby kommun norr om Stockholm. Kommunen har en väl utbyggd barnstugeverksamhet. Vid tiden för undersökningens planläggning var c:a 85 % sexåringar inskrivna i kommunens lekskolor och daghem. Ovanstående ansågs väsentligt ur undersökningssynpunkt, då möjligheter därmed gavs att från lekskola och daghem få information om ett stort antal blivande nybörjare i grundskolan.

Kommunens bostadsområden är av varierande slag. Såväl villa- och radhusområden som höghus- och mastodonthusområden finns representerade. Med tanke på bostadsområdesvariationen torde Täby kommun kunna ses som representativ för en starkt expanderande kommun i Sverige vid tiden för undersökningens genomförande.

Valet av forskningsort medförde ett befolkningsunderlag som skiljer sig från riksgenomsnittet. Enligt en av författaren gjord beräkning uppgick den förvärvsarbetande befolkningen (20 tim/v) som tillhörde socialgrupp III i Täby kommun till 25,5 % (Ericson 1979). Till grund för beräkningen ligger Folk- och bostadsräkningen 1970, tabell E 4 (Statistiska centralbyrån 1970). Detta år tillhörde 57,5 % av Sveriges befolkning socialgrupp III.[1] Ur strikt vetenskaplig synpunkt är de procentuella skillnaderna att betrakta som en nackdel. De minskar generaliserbarheten. Utvecklingen av psykiska reaktionsmönster kan emellertid antagas ha ett likartat förlopp hos svenska barn oavsett socialgruppstillhörighet. Av denna anledning samt tidigare nämnda fördelar ansågs valet av forskningsort lämpligt.

Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen består av barn, som är födda 1963 och som läsåret 1969/70 tillhörde lekskola eller daghem i Täby kommun.

Vårterminen 1970 omfattade undersökningsgruppen 607 barn. Av dessa barn började 585 som elever i årskurs 1 läsåret 1970/71. Av totalantalet (697) normalåriga elever utgjorde elever tillhörande undersökningsgruppen 84 %. Under årskurs 1 och fram till senare delen av vårterminen i årskurs 2 flyttade en del av barnen från kommunen och några elevers årskursplacering ändrades. Av de ursprungliga 607 barnen återstod vid slutet av läsåret 1971/72 522 barn (= 86 %). Ytterligare utflyttningar har ägt rum och i något enstaka fall förändring av års-

[1] Informationen erhölls från Statistiska centralbyrån vid telefonsamtal.

Tabell 1. Förändringar i undersökningsgruppens omfattning.

	Pojkar	Flickor	Totalt	%
VT 70 Antal barnstugeelever	338	269	607	100
HT 70 Till åk 1 i Täby grundskolor	325	260	585	96
VT 72 Antal elever i åk 2	284	238	522	86
VT 76 Antal elever i åk 6	230	204	434	72

kursplacering med följd att den ursprungliga gruppen reducerats till 434 barn (= 72 %) under senare delen av läsåret 1975/76. Förändringarna som berör undersökningsgruppens omfattning redovisas i tabell 1.

Minskningen av antalet barn tillhörande undersökningsgruppen från vårterminen 1970 till vårterminen 1976 ser författaren som en följd av rörligheten i samhället. Under de två första skolåren flyttade 43 elever tillhörande undersökningsgruppen till annan kommun och 11 elever flyttade till annat land. I tabell 2 redovisas avgången från undersökningsgruppen under de två första skolåren.

Den rörlighet hos befolkningen, som tabell 2 visar på, är inte något specifikt för Täby kommun utan en allmän företeelse i Sverige. Inte någon longitudiell studie av skolbarn torde nu för tiden kunna genomföras utan relativt stora bortfall på grund av utflyttningar. Ett mindre bortfall, som ej påverkar den ursprungliga sammansättningen av försökspersoner, kan man vanligen bortse ifrån. I detta fall är emellertid bortfallet relativt stort och följderna av sådant slag, att de bör beaktas.

Rörligheten hos befolkningen har två sidor; dels flyttar familjer från kommunen, dels flyttar familjer till kommunen. Det genom åren minskande antal individer tillhörande undersökningsgruppen är huvudsakligen en konsekvens av utflyttning. Elevantalet i kommunens skolor har däremot inte minskat. De platser de utflyttade familjernas barn har lämnat, har snabbt fyllts med barn från de inflyttade familjerna. Som en följd har de kvarvarande barnen i undersökningsgruppen under sina skolår vistats i en föränderlig skolmiljö, vilket kan medföra såväl pedagogisk-psykologiska som sociala konsekvenser genom instabiliteten i gruppsammansättningen.

Totalantalet normalåriga nybörjare i Täby kommuns skolor var 697, varav

Tabell 2. Avgång från undersökningsgruppen under de två första skolåren.

	Pojkar	Flickor	Totalt	%
HT 70 Till åk 1 i Täby grundskolor	325	260	585	96
Därefter till annan kommun	29	14	43	7
annat land	5	6	11	2
hemmet	2		2	
lägre årskurs	5	1	6	1
högre årskurs		1	1	
VT 72 Antal elever i åk 2	284	238	522	86

585 tillhörde undersökningsgruppen hösten 1970. Det förefaller rimligt att antaga, att andelen utflyttningar bland de barn, som ej gått i förskola, är lika stor som bland de barn som har gått i förskola. Om så är fallet, skulle från förskolan tom årskurs 6 c:a 28 % av eleverna flyttat från sina klasser. Utifrån data insamlad för EPÅL-projektet (Engelska på lågstadiet) under åren 1969–1976 i Västerås har Kallós & Tornberg (1977) studerat in- och utflyttningars effekter på klassammansättningar. Resultat av deras analys visar att under de tre lågstadieåren lämnade i genomsnitt 27 % av eleverna en speciell klass och ungefär 20 % flyttade till samma klass. Under mellanstadiet var rörligheten ungefär 20 % i båda riktningarna.

I förhållande till Västerås tycks utflyttningen från Täby kommun vara mindre. C:a 28 % av förskolebarnen 1969/70 hade flyttat från sina klasser fram till slutet av årskurs 6 i Täby skolor, medan 27 % av nybörjarna i Västerås 1969 flyttade från sina klasser på lågstadiet. Även om klassammansättningarna är stabilare i Täby kommuns skolor än i Västerås skolor, är dock förändringarna inom Täby skolor så stora, att de bör beaktas vid analys av data.

Förändringar i elevsammansättningen kan leda till att lärarens uppläggning och genomförande av lektioner förändras. Vidare förändras rangordningen klasskamrater emellan, vilket kan medföra sociala såväl som psykologiska konsekvenser. Eftersom in- och utflyttningarna i de olika klasserna kan vara av varierande storleksordning, försämras bl a möjligheter till jämförelse individer emellan genom åren, vilket har konsekvenser för den statistiska bearbetningen.

Könsfördelning

I Täby kommun föddes år 1963 351 pojkar och 328 flickor, vilket uttryckt i procent ger 51,69 % pojkar och 48,41 % flickor. Av antalet barn födda i Sverige under samma år var 51,66 % (58326) pojkar och 48,44 % (54577) flickor. Överensstämmelsen mellan Täby kommun och riket i fråga om fördelning på kön av barn, födda 1963, är mycket god.

Fördelningen på kön inom undersökningsgruppen under vårterminen i förskolan skiljer sig från motsvarande fördelning gällande riket. De uppkomna skillnaderna ser författaren som en följd av in- och utflyttningar. Att föräldrar i högre grad skulle låta pojkar gå i förskola än flickor förefaller inte troligt. På grund av utflyttningar är skillnaderna i fördelning på kön mellan undersökningsgruppen och barn i riket eliminerade i årskurs 2 och finns ej heller i årskurs 6. Se tabell 3.

Om c:a 25 pojkar hade varit flickor, skulle den procentuella fördelningen på kön i Täby barnstugor våren 1970 ha motsvarat fördelningen gällande riket. Ett fyrtiotal förskole- och daghemsgrupper skulle teoretiskt sett kunna komma att beröras, om fördelningen på kön skulle ändras till att motsvara fördelningen på kön gällande riket. Även om den statistiska prövningen ger en signifikans på 5 %-nivån VT 1970, verkar skillnaderna i praktiken vara för små för att tillmätas någon större betydelse.

Tabell 3. Pojkar och flickor inom undersökningsgruppen och i riket i absoluta tal och procent.

	Pojkar		Flickor		Chi^2	Sign. nivå
	Antal	%	Antal	%		
VT 70 Riket	58.753	51,46	55.374	48,54	4.32	$p<.05$
Täby	338	55,68	269	44,32		
VT 72 Riket	58.550	51,48	55.176	48,52	–	–
Täby	284	54,41	238	45,59		
VT 76 Riket	58.530	51,47	55.191	48,53	–	–
Täby	230	53,00	204	47,00		

Kapitel 5

Instrument

I syfte att möjliggöra en bedömning av emotionell störning hos barn konstruerades "Skattningsschema för emotionell störning" (SES). I övrigt bygger datainsamlingen på högläsningsproven H4 och H5, som sammanställts av fil dr Rikard Lindahl samt standardprov i svenska för årskurs 6.

Skattningsschema för emotionell störning (SES)

Skattningsschemat omfattar 44 variabler, som bedöms enligt en 3-gradig skala. Variablernas innehåll utgör beteendemässiga beskrivningar[1] i enlighet med definition av yttringar för emotionell störning:

> "För läraren observerbara beteenden, som i intensitet och frekvens avviker från vanligen förekommande beteenden under för individer yttre omgivande normala förhållanden".

Som kriteriemått valdes gängse rådande barnklinisk uppfattning. Fem barnpsykiatrer och fem psykologer[2] bedömde skattningsschemat. Efter att samtliga bedömt skattningsschemats innehåll som yttringar av emotionell störning ansågs ytterligare validitetsprövning tills vidare onödig, då samstämmigheten i bedömningen har betraktats som mått på validitet.

För att utröna instrumentets användbarhet vid skattningar av 6-åringar granskades och godkändes detsamma av styrelsen för Stockholmskretsen av Sveriges Förskollärares Riksförbund.

Någon reliabilitetsprövning i klassisk bemärkelse har varit svår att genomföra, eftersom man inte har tillgång till två eller fler förskollärare som oberoende av varandra arbetet med samma barn och därför har möjlighet att skatta. Att låta en lärare skatta samma barn fler gånger är i detta sammanhang ointressant, då graden av precision vid skattning av skilda items är klart olika. En skattare kan med större precision ange, om det är ofta utmärkande eller ibland utmärkande för barnet att bajsa i byxorna, än om det är ofta utmärkande eller ibland utmärkande för barnet att vara nedstämt och betryckt. I det senare fallet spelar de subjektiva värderingarna en större roll.

[1] Några variabelformuleringar återfinns hos William Olsson (1966).

[2] Barnpsykiatrer: Professor S. Ahnsjö, docent M. Bellman, med dr G. Harding, med lic M. Jordal och med lic P. Molin. Psykologer: K. Hultberg, A. L. Kälvesten, S. Rönnberg. Bitr psykologer: E. Englund och B. Klackenberg.

Genom att förskolläraren arbetade samman med assistent i fyra av lekskolegrupperna inom Täby kommun har dock möjlighet givits att belysa reliabilitetsproblematiken. Den procentuella överensstämmelsen mellan de två lärarnas skattningar för varje grupp uträknades.

Grupp A = 94,1 %
Grupp B = 91,4 %
Grupp C = 98,2 %
Grupp D = 91,8 %

Den genomsnittliga procentuella överensstämmelsen i skattning = 93,9 %.

Som instrumentets reliabilitetsmått måste dock ovanstående siffror tolkas med försiktighet, genom att skattarna inom de olika grupperna under längre tid samarbetat, vilket troligen har ökat graden av samstämmighet skattarna emellan.

Vissa beteenden, som köp av vänskap genom leksaker och godis, öppen onani, tics m fl. är mindre vanliga. Det vore förvånansvärt om inte förskollärare och assistent uppmärksammat sådana beteenden hos barnen före skattningstillfället och diskuterat dem. Det förhållandet att ett beteende är ovanligt bör i sig själv underlätta överensstämmelse observatörer emellan. Följer därpå en diskussion angående beteendet bör överensstämmelsen ytterligare öka. Reliabilitetsmåtten torde dock vara tillräckligt höga för att instrumentet skall kunna anses tillförlitligt vid gruppjämförelser.

Läsproven H4 och H5

Läsproven H4 och H5 har utarbetats av fil dr Rikard Lindahl. Den läsart som prövas med H4 och H5 är mekanisk avläsning vid högläsning. Båda proven, som är parallella, består av ett antal ord, som skall läsas. Efter en minuts högläsning räknas antal rätt lästa ord.

Reliabiliteten har bestämts genom att korrelera H4 med H5 bjudna efter varandra. – Korrelationerna beräknades för varje klass var för sig. Testets reliabilitet avseende årskurs 1 är .96 och årskurs 2 .95. (Lindahl Manual u.å. s. 3)

Standardprov i svenska för årskurs 6

Standardprovet i svenska för årskurs 6 utgavs av Skolöverstyrelsen vårterminen 1976. Det bestod av följande delprov:

a. Rättstavning (RS)
   RS omfattar 25 ord.
b. Läsförståelse (LF)
   Läsförståelseprovet innehåller ett antal texter. Efter varje text följer frågor. Varje fråga har fem svarsalternativ. Endast ett svarsalternativ skall kryssas.
c. Relationsord (RO)
   RO innehåller text i vilken ett antal relationsord är utelämnade. Med hjälp av en relationsordlista skall eleven ifylla de utelämnade orden i texten.

d. Ordkunskap (OK)

OK består av meningar i vilka ett ord skall förklaras genom att kryssa för ett av fem svarsalternativ.

e. Ordlista (OL)

OL innehåller ett antal meningar i vilka ord eller uttryck förekommer, som skall förklaras med hjälp av en ordlista.

f. Meningsbyggnad (MB)

MB består av en text i vilken en del skiljetecken saknas. Elevens uppgift är att sätta ut ett par olika skiljetecken samt stor bokstav.

Korrelationer mellan de prov som berör läsning och skrivning i åk 6 samt höstterminens betyg, varierar mellan +.38 och +.67 för de av Husén m fl (1956) utarbetade standardproven. Författarna anser, att korrelationerna skulle ha blivit högre, om vårterminens betyg använts. En liknande beräkning med den här använda standardprovsversionen och vårterminsbetyg som underlag torde uppskattningsvis ge validitetskoefficienter på c:a +.55. Reliabilitetskoefficienter beräknade efter halveringsmetoden för varje delprov av de "husénska" proven i läsning och skrivning för åk 6 varierar från .61 till .91. Exempelvis var reliabiliteten för läsförståelseprovet = .81 – ett värde, som torde vara en god uppskattning av reliabiliteten hos här använda läsförståelseprov.

Standardproven är konfidentiella. Ovanstående beskrivningar är därför kortfattade. Den som önskar ytterligare information om standardprovet i svenska för åk 6 hänvisas till Skolöverstyrelsen, Karlavägen 108, 106 42 Stockholm.

Kapitel 6

Tillvägagångssätt vid datainsamling

Efter framställning till socialförvaltningen och skolförvaltningen i Täby kommun erhölls välvilligt tillstånd att inom kommunens barnstugor och grundskolor insamla data för projektet "Lässvårigheter och emotionell störning".

Datainsamling inom barnstugor

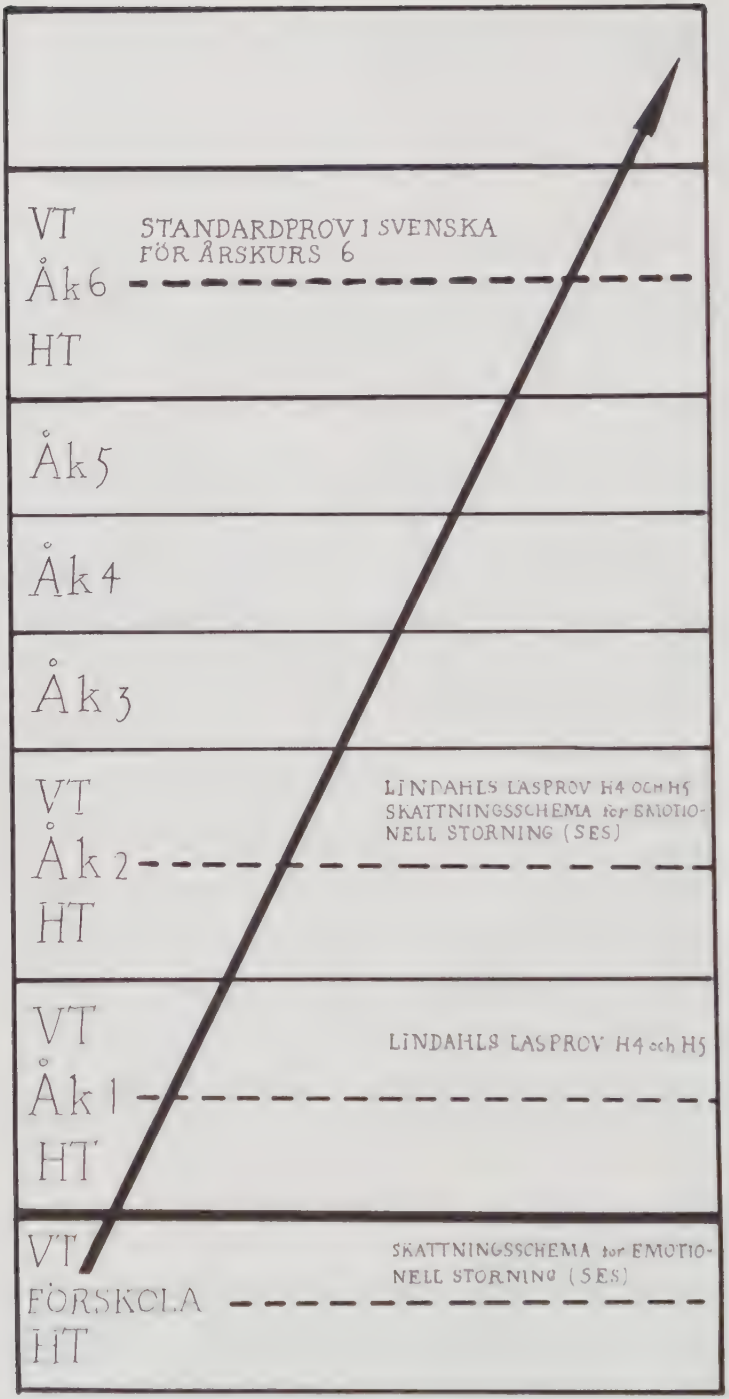
Genom tillmötesgående från sociala förvaltningen i Täby kunde en personalkonferens i maj 1970 disponeras för information om forskningsprojektet. Deltagarna i konferensen utgjordes av personal vid kommunens barnstugor. Av dessa var 34 förskollärare. De arbetade med barngrupper, i vilka blivande nybörjare ingick. Vid förfrågan ställde sig samtliga 34 förskollärare utan reservation positiva till medverkan i forskningsprojektet genom att skatta blivande nybörjare enligt Skattningsschema för emotionell störning (SES).

Vid nämnda konferens instruerade författaren berörda förskollärare angående skattningsschemats användning. För att undvika olikheter i bedömningsgrund lämnades noggranna anvisningar om skattningsförfarandet. Beteenden skulle skattas utifrån förskollärarnas observationer av barnen under hela innevarande barnstugeår. Skattningarna utfördes under tiden 1970—05—25 — 06—07.

Under läsåret 1969/70 fanns inom kommunen 16 lekskolor och 7 daghem med 575 respektive 32 inskrivna sexåringar. Sju förskollärare arbetade vid daghem och 27 inom lekskolor. Antalet skattade elever/förskollärare var högst 38 och lägst 2. Variationen i antal skattade elever beror på förskollärarnas anställningsförhållanden. Heltidsanställda förskollärare vid lekskolor leder både en förmiddags- och en eftermiddagsgrupp. Vardera gruppen omfattande maximalt 20 elever. Sex av lekskolans lärare var heltidsanställda läsåret 1969/70. Daghemmen tar emot barn i åldern 6 mån—6 år. Antalet sexåringar vid daghem kan därför bli litet.

Datainsamling inom grundskolor

Av skolpsykologen vid Täby skolor fil lic K.-B. Jonasson erhöll författaren välvilligt tillstånd att i forskningssyfte använda resultaten av läsproven H4 och H5 givna i årskurs 1 läsåret 1970/71 samt i årskurs 2 läsåret 1971/72. Likaledes erhölls välvilligt tillstånd från skolförvaltningen, dels våren 1972 att använda Skattningsschema för emotionell störning (SES) för bedömning av elever i årskurs 2 läs-



Figur 3. Tidsaxel för datainsamling.

året 1971/72, dels våren 1976 att använda resultaten av standardprovet i svenska för årskurs 6. I det senare fallet har även skolöverstyrelsen lämnat sitt medgivande.

Genom tillmötesgående från skolförvaltningen i Täby ställdes tid för information till författarens förfogande under första dagen läsåret 1970/71, vilken var en planeringsdag. Samtliga lärare i årskurs 1 informerades då om forskningsprojektet "Lässvårigheter och emotionell störning". Även om projektet inte direkt skulle beröra några lärare förrän våren 1972, ansåg författaren det vara viktigt, att lärarna fick kännedom om de planerade och påbörjade undersökningarna.

Under april månad 1971 och 1972 prövade läskliniklärare läsförmågan hos samtliga elever, i årskurs 1 respektive årskurs 2, enligt läsproven H4 och H5. Före provperiodens start informerade psykolog Jonasson kliniklärarna om provens användning. Detta inkluderade förfarande vid bjudning och tillämpning, dels lokalt och dels i forskningssyfte. Genom psykolog Jonassons försorg delgavs författaren resultaten.

Insamlingen av SES-materialet påbörjades i mars 1972 och avslutades i början av juni samma år. Närmare beskrivning av insamlingen lämnas i samband med resultatredovisningen.

Standardprovet i svenska för årskurs 6, år 1976, bjöds eleverna i enlighet med skolöverstyrelsens anvisningar. Efter provperiodens slut lämnade klasslärarna uppgifter om samtliga delprovsresultat för varje elev. I de fall elevhäften med provresultat var insända till skolöverstyrelsen, erhölls resultaten från SÖ genom konsulent L. Naeslund.

Fem rektorsområden berördes av datainsamlingen vid samtliga insamlingsperioder. Antalet berörda klasser har varierat. I årskurs 1 fördelades eleverna på 34 klasser och i årskurs 2 på 35 klasser samt i årskurs 6 på 27 klasser. Som en naturlig följd av att högsta elevantalet är större per klass på högstadier (30) än på lågstadier (25), har antalet klassavdelningar minskat till 27 i årskurs 6.

Materialets bearbetning

Det insamlade materialet kodades och överfördes därefter till hålkort. En noggrann kontrolläsning av det kodade materialet mot ursprungsmaterialet genomfördes. Samtliga hålkort kontrollstansades för att fel skulle undvikas. Därefter överfördes data från hålkort till magnetband.

För programmering och statistisk bearbetning har dels EUI-Data AB, Stockholm och dels Uppsala Datacentral (UDAC), Uppsala, anlitats med undantag av några mindre beräkningar, som utförts på elektronisk bordskalkylator.

Kapitel 7

Statistiska metoder

Vid den statistiska bearbetningen har vanligt förekommande metoder såsom procentberäkningar, medelvärden, standardavvikelser och produktmomentkorrelation brukats i samband med den deskriptiva delen. I de fall då gruppjämförelser har ansetts meningsfulla och underlag förelegat för en analys, har metoder som t-test och Chi^2 använts. Metoderna finns beskrivna i statistiska standardverk, t ex Ferguson (1966).

Datanivån inom varje variabel, som ingår i skattningsschema för emotionell störning (SES), tillåter inte produktmomentkorrelation, som kräver intervallskala eller kvotskala enligt Ferguson (1966). Mot det principiella kravet på åtminstone intervallskala ställer sig Vejde (1962), när han framhåller, att ordinalskala kan ligga till grund för beräkningar. Vejde anser, att det är vid tolkningen, som man bör ha skaltypen i minnet. Inom SES-variabler förekommer ordinalskala. Oavsett om man anser, att man kan beräkna produktmomentkorrelationskoefficienter på ordinalskalenivå eller ej, har metoden med stöd av Vejde (1962) här använts. Enligt författarens åsikt kommer inte en dylik beräkning att ge helt tillförlitliga värden, men bör kunna visa trenden i materialet och är därför meningsfull.

Det råder skilda meningar om under vilka förutsättningar t-test kan användas. Siegel (1956) hävdar, att för bruk av t-test skall 1. Observationerna vara oberoende, 2. Observationerna måste härstamma från normalfördelade populationer 3. Dessa populationer måste ha samma varians och 4. Skalnivån åtminstone intervallskala. Ett flertal studier under de senaste 30 åren har emellertid visat att t-testet är synnerligen robust både vid snedfördelning och olika varians. Gardner (1975) skriver bl a följande:

> "On the same issue, McNemar (1969) cites a study by Boneau (1960), who computed a thousand values of *t* for the difference between independent means, under different combinations of sample sizes, shapes of population distributions, and equality or inequality of population variances. Boneau studied the proportions of the *t*s reaching the .05 and .01 levels of significance under these varying conditions. Unequal variances alone did not seriously affect the proportions of *t*s reaching significance; however, unequal variances coupled with widely differing sample sizes severely affected the proportion of significant *t*s. In most cases, changes in the shape of the population distribution hardly affected the t test: negligible effects if the population was rectangular, slight effects if it was severely skewed. Only when one sample was drawn from a normal or rectangular distribution and the other from a severely skewed (J shaped) distribution was the *t*-test strongly affected. Labovitz (1967) cites this study and several others (Bartlett, 1935; Borneau, 1962; Gayen, 1949; Srivastava, 1958) and concludes that

(especially with large samples) the population distribution can be markedly skewed or platykurtic with negligible effects on the *t* values. (p. 157)" (Gardner 1975, s 48–49)

Även om de av Siegel (1956) angivna förutsättningarna 2 (om normalfördelning) och 3 (om lika varians) ej uppfylles, anser författaren med stöd av Gardner (1975), att t-test är möjligt att använda som prövningsmetod, om samplen är stora och fördelningarnas snedhet går åt samma håll. Under sådana förhållanden har exempelvis t-test använts i samband med prövning av SES-data, när observationerna varit oberoende och datanivån över variabler motsvarat intervallskala.[1] I övrigt har de förutsättningar som ligger till grund för ovan angivna metoders användande så långt som möjligt beaktats.

Signifikansnivå

Med hänsyn till arten av data har författaren valt att göra tolkningar vid en signifikansnivå på .05.

Undersökningens representativitet

Undersökningen är utförd i form av en totalundersökning. Om de redovisade resultaten är riksgiltiga är osäkert, bl a på grund av att fördelningen på socialgrupper inom Täby kommun är skild från fördelningen gällande riket (se s. 60). Vidare är bortfallet omfattande, även om det, för att vara i en longitudiell skolundersökning, inte kan betraktas som särskilt stort (se s. 61). Man kan dock tänka sig, att liknande förhållanden beträffande relationer, som t ex lässvårigheter och emotionell störning, råder utanför populationen bland barn i andra expansiva kommuner.

[1] Se vidare bilaga 6.

Del IV
Resultat

Kapitel 8

Emotionell störning bland sexåringar

Inledning

Redan i det tidigaste planeringsstadiet ansågs en kartläggning av emotionell störning hos barn i förskoleåldern angelägen. En sådan kartläggning antogs utgöra grunden för undersökningens genomförande. Den antogs även bidraga till att öka förståelsen för barnen hos personalen i våra förskolor och för barnen i nybörjaråldern hos personalen i våra grundskolor. Därför har större vikt lagts vid redovisningen av emotionell störning hos barn i 6-årsåldern än vid den senare motsvarande redovisningen gällande 8-åringar.

En del av de frågor som uppställts kräver flera svar, exempelvis fråga 1 "Vilka observerbara tecken på emotionell störning förekommer bland barn och hur många av barnen visar dessa tecken i 6-årsåldern respektive 8-årsåldern?" I sådana fall kommer frågorna att uppdelas och de olika delarna betecknas med a, b, c osv i anslutning till frågornas ursprungliga nummer vid besvarandet.

Bedömningsgrunden för emotionell störning hos barn är i denna rapport lärares tolkningar av sina observationer utifrån SES:s givna ramar. Som en naturlig följd blir inte något av svaren på de frågor, som berör emotionell störning, allomfattande. Valet av bedömningsområden har initierats av författaren och begränsar lärarnas totala bedömning av barnen. Mot denna bakgrund bör de resultat, som nedan presenteras, ses.

Emotionell störning bland 6-åringar i barnstugegrupper

I tabell 4 (se s. 78) redovisas resultaten av förskollärarnas skattningar av emotionell störning hos blivande nybörjare i Täby kommun.

Vid en granskning av variabelutfallet i tabell 4 kan ett genomgående mönster i form av snedfördelning skönjas. Med tanke på variablernas innehåll – beteendebeskrivningar av tecken på emotionell störning – och skalkonstruktionen är snedfördelningar att betrakta som normalföreteelser. En normalfördelning vore orimlig. Det skulle betyda att påtagliga tecken på emotionell störning (ofta utmärkande för barnet) skulle förekomma i lika hög grad som tecken på ett icke stört beteende (sällan utmärkande för barnet) bland förskolebarn.

Vid jämförelse med resultat från andra undersökningar (Gedda 1948, Harnack 1953, Jonsson & Kälvesten 1964, MacFarlane m fl 1959, Klackenberg 1971 m fl) i de fall detta har varit möjligt, tyder resultaten på en huvudsakligen god procentuell överensstämmelse.

Av tabell 4 framgår, att en del tecken på störning är mer utbredda bland pojkar än bland flickor. Eftersom undersökningsgruppen inte är uttagen på ett strikt vetenskapligt sätt för att representera en bestämd population, finns inga egentliga skäl till att signifikanspröva dessa könsskillnader.

I andra studier över skolsituationer som t ex Örebroprojektet utförs emellertid sådana signifikansprövningar. Dunér (1972) motiverar detta på följande sätt:

> "De vid prövningarna redovisade p-värdena avses uttrycka t ex differensernas storlek, vilket sker i relation till en felvarians. En signifikansprövning av könsskillnader kan t ex tolkas på följande sätt. Den observerade differensen mellan medeltal för pojkar och flickor bedöms som signifikant, om man kan beräkna att sannolikheten för skillnaden mellan två grupper som slumpmässigt dras ur det totala sammanslagna observationsmaterialet blir så stor eller större endast med den frekvens man väljer som signifikansnivå." (Dunér 1972, s. 74).

Behandlar man på ett liknande sätt som Dunér denna undersöknings data, finner man de resultat, som presenteras i bilaga 1.

Som en sammanfattning av de i bilaga 1 och tabell 4 presenterade resultaten kan följande könsdifferenser noteras: Pojkar skiljer sig markant från flickor i fråga om tecken på aggressivt och destruktivt beteende. Flickor är i förhållande till pojkar mycket angelägna om att vara till lags. Beträffande psykosomatiska[1] och psykomotoriska[2] tecken på emotionell störning samt habituella manipulationer[3] och stamning är skillnaderna utan betydelse. Detsamma gäller de yttringar, som kan tyda på ett depressivt beteende.

Förskollärarnas skattningar medförde, att en av SES:s 44 variabler bröt det genomgående snedfördelningsmönstret. Variabel 40 "Har kontakt med kamrater men ingen bästa vän" skiljer sig från övriga SES-variabler genom en U-liknande fördelning. Ett betydligt större antal pojkar (27 %) och flickor (26 %) tillhör problemgrad "Ofta utmärkande för barnet" vid jämförelse med övriga variablers motsvarande problemgrad (0—14 %). En sammanslagning av fördelningen på skalstegen: "Ofta utmärkande för barnet" och "Ibland utmärkande för barnet" visar att 42 % pojkar och 40 % flickor har kontakt med kamrater men ingen bästa vän.

De höga procenttalen beror troligen på, att barn i 6—7 årsåldern är i ett utvecklingsskede där behov av fast kamratförbindelse ej föreligger. Enligt Gästrin (1956) byter man ännu lätt kamrat i skolans lägre klasser.

> "Den ena människan är såsom personlighet icke oersättlig för den andra. Huvudsaken är den sociala partnern, någon att vara med. Många barn i folkskolealdern får över huvud icke fasta kamrater, utan går än med den ena än med den andra" (Gästrin 1956, brev 4, s. 10).

[1] Psykosomatiska besvär: Magsmärtor och huvudvärk, allergi, astma, eksem, enures och encopres.

[2] Psykomotoriska störningar: Sällan stilla, rastlös. Tics-artade rörelser.

[3] Habituella manipulationer: Nagelbitning, fingersugning, öppen onani.

Då det är vanligt att inte ha någon fast kamratförbindelse i 6—7 årsåldern, kommer variabel 40 att fortsättningsvis uteslutas vid beräkningar, som berör någon form av sammanläggning av olika variabelvärden, om intet annat anges. Som ytterligare skäl kan nämnas, att fyra förskollärare uppgivit, att de var osäkra vid skattning av item 40, medan i övriga fall ingen osäkerhet angivits.

SES-variablernas symtomvärde

De variabler som ingår i "Skattningsschema för emotionell störning" (SES) är beteendebeskrivningar. De anses vara uttryck för emotionell störning. Det ligger dock inom det antagbaras gränser, att några variabler ej är sådana uttryck, då intet avseende fästs vid dynamiken bakom beteendet. Som bekant kan man gråta av både glädje och sorg. Genom tillvägagångssättet vid konstruktionen av enkäten (se s. 64) är troligen fel av detta slag, om de över huvud taget förekommer, mycket små och kan lämnas utan beaktande.

Om varje variabel enbart betraktas som ett beteende[1] kan variablerna behandlas som likvärdiga. Ett dylikt förfarande kan emellertid bidraga till feltolkningar. Genom att jämställa variablerna kommer exempelvis det barn för vilket det är ofta utmärkande att bita på naglarna och suga på tummen att vara dubbelt så emotionellt stört som ett barn, som ofta kissar på sig, vilket inte överensstämmer med barnpsykiatisk erfarenhet (Harnack 1953). Generellt kan dock sägas att ju fler tecken på emotionell störning en person visar, desto mer störd är personen i fråga, vilket även framgår av Jonsson & Kälvesten (1964). I boken "222 stockholmspojkar" har de jämfört antal symtom/individ enligt rådgivningsbyråns statistikkort. Jämförelsen gav följande resultat: I hela normalmaterialet 1,7 symtom i genomsnitt, pojkar vid rådgivningsbyrå 4,6 symtom och pojkar på barnbyn

[1] Harnach (1953) anser att ju oftare en beteendeavvikelse kombineras med andra beteendeavvikelser desto allvarliga bedöms den. Under antagandet att detta är giltigt torde även motsatt förhållande råda, dvs ju färre gånger en beteendeavvikelse kombineras med andra beteendeavvikelser, desto mindre allvarlig är den. Sambanden mellan SES-variablerna har beräknats enligt produktmomentmetoden (se bil 2). Med dessa samband som grund skulle SES-variablernas symtomvärden även kunna beräknas. Variablernas samband varierar mellan $r = \pm .12$ och $r = + .79$. Ett signifikant samband på 5 %-nivån motsvaras av $r = + .12$. Variabel 9:s "Allergi/eksem/astma" samband med övriga variabler är inte i något fall större än + .10. Eftersom inte något samband är signifikant, torde de allergiska sjukdomarna vara mindre goda som tecken på emotionell störning. Vilka tecken som skall betraktas som allvarliga, beror på storleken på den koefficient, som man utgår ifrån. Läggs gränsen vid + .50 är det allvarligaste tecknet på emotionell störning för pojkar (29) "Spelar ibland upp sig och tappar kontrollen över sig själv" då ingen annan enskild variabel har så många som 7 samband med övr. variabler som är + .05 eller större. För flickornas del är (14) "Låter sig inte entusiasmeras, när det händer något roligt eller spännande" det allvarligaste tecknet, då den variabeln har flest samband på + .50 eller mer med andra variabler (5st). Om utgångspunkten i stället läggs vid $r = + .40$ är det allvarligaste tecknet för pojkar (37) "Är fientlig mot andra barn, slåss, knuffas" och för flickor (19) "Passiv, tar inte initiativ". Då några formler för beräkning av utgångspunkt inte finns måste den fastställas på subjektiv grund vilket medför att varje enskild variabels symtomvärde kommer att vara osäkert. Av denna anledning har författaren valt att jämställa symtomen, trots att även ett sådant förfarande har brister.

Tabell 4. Yttringar av emotionell störning bland 6-åringar vid Täby barnstugor i procent. Antal pojkar=338. Antal flickor=269.

	Ofta utmärkande för barnet		Ibland utmärkande för barnet		Sällan utmärkande för barnet		Ej svar	
	P	F	P	F	P	F	P	F
1. Biter el. river på naglarna	2,7	4,5	12,4	9,0	84,1	85,8	0,9	0,7
2. Klagar över ont i magen	0,9	2,2	12,4	11,6	86,7	85,8		0,4
3. Suger på tummen el. annat finger	2,4	4,1	8,6	9,3	89,1	86,2		0,4
4. Kissar i byxorna	0,6	—	1,2	0,7	98,2	99,3		
5. Bajar i byxorna		—	0,6	—	99,4	100,0		
6. Stammar	1,5	0,4	5,0	3,4	93,5	96,3		
7. Klagar över ont i huvudet	0,3	1,5	7,1	6,3	92,6	92,2		
8. Onanerar[1]			2,7	1,1	97,1	98,9	0,3	
9. Allergi/Eksem, astma	4,1	4,1	4,7	4,5	90,3	91,0	0,9	0,4
10. Tics/tvångsrörelser, -handlingar	1,2	0,7	3,5	1,9	95,0	97,4	0,3	
11. Är sällan stilla, rastlös	14,5	4,1	29,5	12,3	55,2	83,6	0,9	
12. Är nedstämd och betryckt	2,7	2,6	12,4	10,8	85,0	86,2		0,4
13. Gråter ofta	2,1	0,7	7,4	6,7	90,3	92,5	0,3	
14. Låter sig inte entusiasmeras när det händer något roligt el. spännande	2,7	2,6	17,7	15,3	79,6	82,1		
15. Ler sällan	3,8	3,4	14,7	11,9	81,4	84,7		
16. Sluten, inbunden	4,4	4,5	15,3	16,4	79,4	79,1	0,9	
17. Är ängslig o. spänd	7,7	4,5	19,8	22,8	72,3	72,4	0,3	0,4
18. Har svårt fatta beslut själv el. välja självständigt mellan olika alternativ	5,0	3,0	19,8	14,9	75,2	81,7		0,4
19. Passiv, tar inte initiativ	5,0	3,4	18,6	13,1	76,4	83,6		
20. Mycket angelägen om att vara till lags	5,6	14,2	17,4	20,9	77,0	64,9		
21. Vägrar arbeta med förelagda uppgifter	4,1	0,7	26,5	9,0	69,3	90,3		
22. Omotiverad rädd för vissa saker	2,9	2,2	5,6	8,6	91,4	89,2		
23. Glömmer fort instruktion och frågar om	6,8	7,5	27,7	14,6	64,9	78,0	0,6	
24. Stör kamrater och lärare genom att fråga o. berätta vad som helst när som helst	10,3	2,2	24,5	5,6	64,9	92,2	0,3	
25. Står och tittar långa stunder passivt utan att röra kroppen	0,9	1,9	6,5	9,0	92,6	89,2		
26. Slänger saker, slår, sparkar vid tillsägelse från fröken	3,8	0,4	6,8	2,6	89,4	97,0		
27. Bär sig småbarnsaktigt åt i förhållande till sin ålder	5,0	1,9	11,5	5,2	83,5	92,9		
28. Lurar till sig eller tar saker	0,9	0,4	8,8	6,0	90,0	93,7	0,3	
29. Spelar ibland upp sig o. tappar kontrollen över sig själv	5,9	1,9	24,2	9,0	69,9	89,2		
30. Slår, river, bryter sönder saker utan synbar anledning	4,1	—	8,0	3,4	87,9	96,6		

[1] Gäller öppen onani under barnstugetimmar.

	Ofta utmärkande för barnet		Ibland utmärkande för barnet		Sällan utmärkande för barnet		Ej svar	
	P	F	P	F	P	F	P	F
31. Okoncentrerad, kan inte göra något färdigt	5,9	3,4	24,2	12,7	69,9	84,0		
32. Fabulerar/håller sig sällan till sanningen	1,5	1,5	9,1	6,0	89,4	92,5		
33. Lämnar skolan utan tillstånd	0,6	0,7	6,2	1,5	93,2	97,8		
34. Köper vänskap genom leksaker och godis	0,6	0,4	3,2	2,6	96,2	96,6		0,4
35. Andra barn är aggressiva mot honom/henne	2,7	1,9	11,2	8,2	86,1	89,9		
36. Går ogärna till skolan, svårt lämna mamma	2,1	3,4	5,0	6,7	92,9	89,9		
37. Är fientlig mot andra barn, slåss, knuffas	7,1	0,4	18,6	6,0	74,3	93,7		
38. Är aggresiv mot vuxna	2,1	–	8,3	1,9	89,7	98,1		
39. Klappar, kramar, håller om, klänger på läraren	1,8	7,1	3,5	10,8	94,7	82,1		
40. Har kontakt med kamrater men ingen bästa vän	27,1	25,7	14,7	14,6	58,1	59,7		
41. Dominerar andra barn och dirigerar deras lekar/arbete utan att ta hänsyn till kamrater	4,7	1,1	12,4	10,1	82,6	88,8	0,3	
42. Leker eller arbetar inte tills. med andra barn. Avvisar dem.	0,9	2,2	7,4	4,5	90,6	92,5	1,2	0,7
43. Är mycket för sig själv. Andra barn vill inte vara tills. med honom/henne	3,2	2,2	10,9	10,4	85,8	87,3		
44. Avvisar fysisk kontakt från läraren	3,5	0,4	11,5	4,1	85,0	95,5		

Tabell 5. Genomsnittligt antal tecken på emotionell störning inom barnstugegruppen, standardavvikelser samt t-värden och signifikansnivå för könsskillnader.

Problemgrad	Totalt (N=607)	Pojkar (N=338)	Flickor (N=269)	Std	t-värde	Sign.-nivå
1. Sällan utmärkande för barnet	37,24	36,32	38,41	5,6	4,58	p<.001
2. Ibland utmärkande för barnet	4,41	5,12	3,51	4,1	4,79	p<.001
3. Ofta utmärkande för barnet	1,29	1,48	1,04	2,5	2,15	p<.05

Skå 9,2 symtom. Att behandla variablerna som likvärdiga kan minska informationens exakthet men visar riktningen och kommer därför att användas som metod vid vissa gruppjämförelser i denna rapport, till exempel i nedanstående tabell.

Genomsnittliga antalet tecken på emotionell störning inom barnstugegruppen redovisas i tabell 5. Av skattningsschemats 44 variabler har en variabel (nr 40) uteslutits vid beräkningen (se s. 76).

Av tabell 5 framgår att pojkar i genomsnitt visar signifikant fler tecken på emotionell störning än flickor. Under antagande att de olika tecknen på emotionell störning som förskollärare observerat är likvärdiga, så är pojkar i förskoleåldern mer emotionellt störda än flickor i samma ålder.

Procent emotionellt störda förskolebarn

Till grund för beräkningen av procenten emotionellt störda förskolebarn ligger både beteenden, som är ofta utmärkande för barnet och beteenden, som är sällan eller aldrig utmärkande för barnet. En människas sätt att fungera är som bekant beroende av hennes inneboende styrka och svaghet. Att sätta manifesta beteenden i samband med icke avvikande beteenden ansågs därför ge bättre överensstämmelse med faktiska förhållanden än en uppskattning av procenten emotionellt störda förskolebarn utifrån enbart avvikande beteenden. Av denna anledning uppställdes nedanstående två relativa kriterier på emotionell störning för beräkning av frekvensen emotionellt störda barn inom Täby barnstugor.

Förskolebarn betraktas som emotionellt störda om de s a m t i d i g t har:

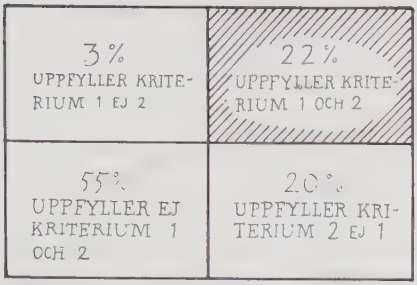
1. högre frekvens manifesta (ofta utmärkande för barnet) beteende än genomsnittet individer
2. lägre frekvens icke avvikande beteenden (sällan eller aldrig utmärkande för barnet) än genomsnittet individer

Med utgångspunkt i de i tabell 5 (s. 79) redovisade totalmedeltalen anses kriterium 1 vara uppfyllt genom 2 eller fler markeringar "Ofta utmärkande för barnet". För kriterium 2 gäller 0–36 markeringar "Sällan utmärkande för barnet". Utifrån dessa båda kriterier finner man, att 22,5 % pojkar och 13,8 % flickor eller totalt 18,6 % av förskolebarnen kan anses vara emotionellt störda.

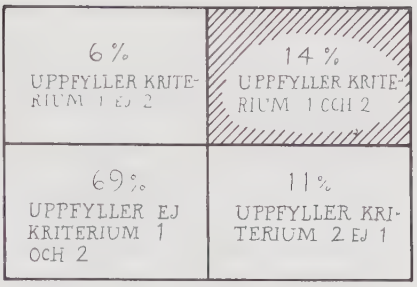
Den procentuella fördelning de två kriterierna ger upphov till redovisas i nedanstående fyrfältstablåer (fig 4 och fig 5), där streckad rutan anger, att båda kriterierna uppfyllts.

Med ovanstående kriterier på emotionell störning följer, att de individer, som ligger under genomsnittet manifesta beteenden och över genomsnittet icke avvikande beteenden, inte är emotionellt störda. De utgör 55 % pojkar och 69 % flickor. De övriga, sammanlagt 23 % pojkar och 17 % flickor, som ej uppfyller kriterium 1 alt 2, kan betraktas som gränsfall.

Att procentuellt fler pojkar än flickor är emotionellt störda, är ett välkänt förhållande, som ett flertal undersökningar visar (Burman & Nylander 1969, Lundeberg & Wiberg 1971, Cederblad 1968 m fl) och fördelning på kön i observationsklasser och kliniker samt av patienter vid rådgivningscentraler stöder.



Figur 4. Procentuell fördelning av pojkar enl. kombinationer av samtidiga manifesta och icke avvikande beteenden (N = 338).



Figur 5. Procentuell fördelning av flickor enl. kombinationer av samtidiga manifesta och icke avvikande beteenden (N = 269).

I en UNESCO-rapport (Wall 1955) görs försök, att utifrån åtta undersökningar från olika länder uppskatta frekvensen missanpassade skolbarn. Resultatet visar, att 20—25 % är i behov av hjälp. Liknande resultat har framlagts av Cummings (1944) rörande förskolebarn (18 %) och av Nycander (1950) rörande barn i åldern 2—18 år (20 %). I Lundeberg & Wibergs (1971) undersökning av tredjeklassare i Umeå framgår, att lärarna betecknar 24 % av eleverna som problembarn. Av Jonsson & Kälvesten (1964) undersökta stockholmspojkar var 25 % i behov av barnpsykiatrisk vård i någon form. Enligt samma undersökning skulle 44 % av pojkarna kunna betecknas som välanpassade. Hos 31 % av fallen skulle det finnas symtom liknande problembarnens, men ej så svåra att omedelbar hjälp ansågs nödvändig.

19 % av täbybarnen, 22 % pojkar och 14 % flickor kan betecknas som emotionellt störda. Resultatet överensstämmer väl med ovanstående frekvenser för "emotionell störning" bland barn. Om de täbypojkar, som anses vara gränsfall, kan jämföras med de 31 % stockholmspojkar som enligt Jonsson & Kälvesten har måttliga symtom, är även trenden i de båda undersökningarna likartad. Bland täbypojkarna betecknas 22 % som emotionellt störda, 23 % som gränsfall och 55 % som ej emotionellt störda.

Bland de av Gedda (1948) undersökta nybörjarna i Göteborg förekom psykoneurotiska rubbningar hos 47,5 % av pojkarna och 41,5 % flickorna. Med psykoneurotiska rubbningar avses beteenderubbningar av den grad att de oroat föräldrar och lärare eller därutöver observerats av skolläkaren.

Enligt Jonsson & Kälvesten (1964) kan resultaten i Geddas undersökning jämföras med en sammanslagning av problemgruppen och den grupp som visar på måttliga symtom. I likhet därmed skulle en jämförelse kunna göras vid en sammanslagning av gränsfallen och problemfallen bland täbybarnen. De emotionellt störda täbybarnen skulle då uppgå till 45 % pojkar och 31 % flickor, vilket visar ganska god överensstämmelse med Geddas material.

Andra undersökningar tyder på att frekvensen störda barn är lägre än vad som ovan framkommit. Som exempel kan nämnas att i Burman & Nylanders (1969)

undersökning av tredjeklasselever i Umeå uppfattas c:a 12 % av eleverna som problembarn (18,2 % pojkar och 5,3 % flickor). Bohman (1970) fann vid sin undersökning av adoptivbarn, att inom en kontrollgrupp var 12 % pojkar och 5 % flickor missanpassade i skolan.

Direkta jämförelser mellan den egna och andra undersökningar är vanskligt att göra på grund av metodiska olikheter och skillnader i åldersgrupper. Att 29 % av förskolebarnen (22 % pojkar och 14 % flickor) skulle kunna anses vara emotionellt störda emotsägs dock inte av resultat från andra här citerade undersökningar. De här angivna procenttalen för emotionellt störda förskolebarn bör dock tolkas med viss försiktighet med tanke på, att utifrån andra beräkningsgrunder hade resultaten blivit annorlunda.[1]

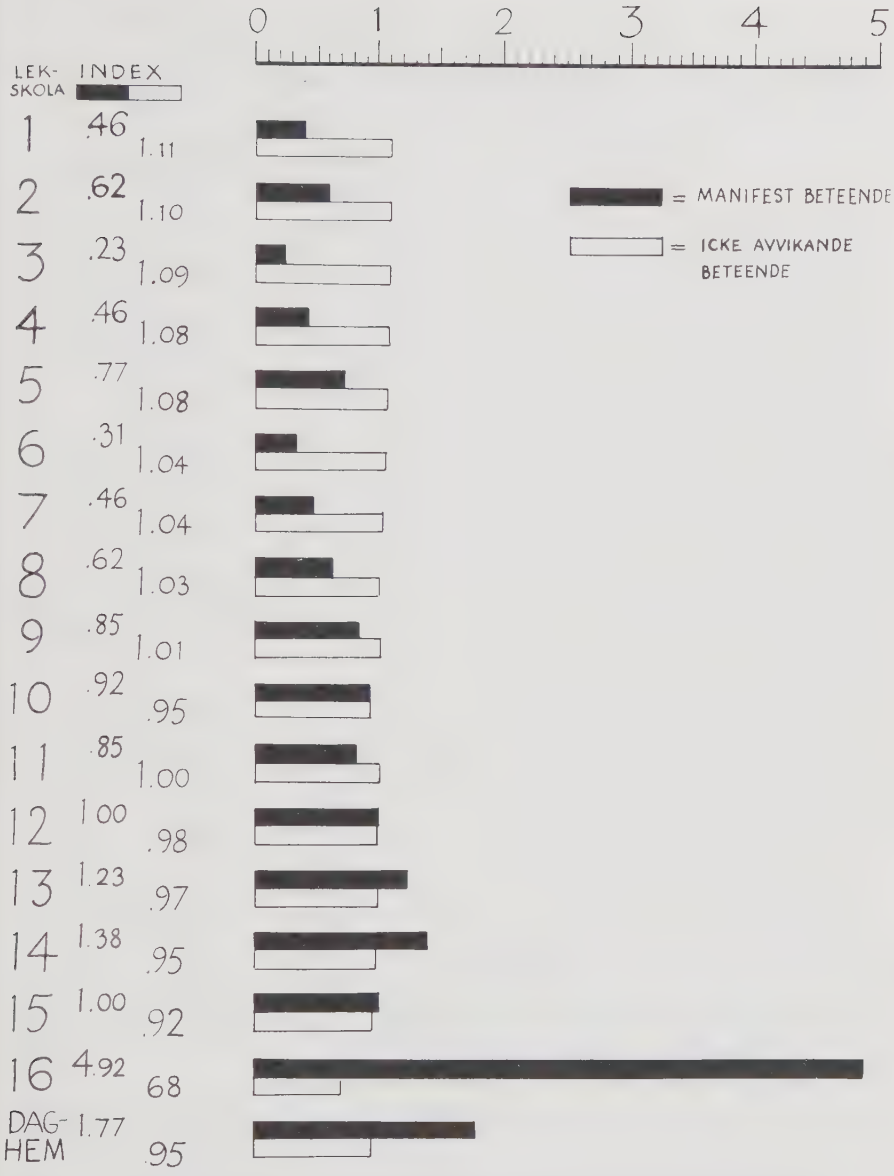
Emotionell störning inom barnstugegrupper

De 607 förskolebarnen var inskrivna vid 16 lekskolor och 7 daghem. För att kunna jämföra barnstugorna med avseende på emotionell störning beräknades genomsnittet manifesta störningar (ofta utmärkande för barnet) och genomsnittet icke avvikande beteenden (sällan utmärkande för barnet) för varje lekskola. Då antalet blivande nybörjare inom varje daghem var för litet för att ligga till grund för en analys, betraktades dessa barn som tillhörande samma barnstuga. Resultaten av beräkningarna redovisas i tabell 6.

Tabell 6. Genomsnittligt antal manifesta och icke avvikande beteenden per barnstuga.

Lekskola	Antal elever	Genomsnittet manifesta beteenden	Genomsnittet icke avvikande beteenden
1.	38	0,6	41,3
2.	23	0,8	40,8
3.	32	0,3	40,4
4.	39	0,6	40,0
5.	26	1,0	40,3
6.	77	0,4	38,7
7.	39	0,6	38,6
8.	31	0,8	38,2
9.	34	1,1	37,5
10.	23	1,2	35,4
11.	40	1,1	37,2
12.	34	1,3	36,5
13.	33	1,6	36,1
14.	37	1,8	35,3
15.	36	1,3	34,4
16.	33	6,4	25,8
Daghem	32	2,3	35,2
Totalt	607	1,3	37,2

[1] Om gränsen för emotionell störning satts vid tre eller fler manifesta beteenden (ofta utmärkande för barnet) vore totalt 14,8 % förskolebarn emotionellt störda eller 17,5 % pojkar och 11,2 % flickor.



Figur 6. Index för manifest och icke avvikande beteende inom Täby barnstugor.

För att åskådliggöra förhållandet mellan manifesta och icke avvikande beteenden beräknades för vardera beteendeslaget ett index enligt följande:

$$\text{Beteendeindex I} = \frac{\text{Genomsnittligt antal manifesta beteenden per barnstuga}}{\text{Totala genomsnittet manifesta beteenden}}$$

$$\text{Beteendeindex II} = \frac{\text{Genomsnittligt antal icke avvikande beteenden per barnstuga}}{\text{Totala genomsnittet icke avvikande beteenden}}$$

Om manifesta och icke avvikande beteenden fördelade sig lika över samtliga barnstugor skulle varje beteendeindex vara 1,00. Indexen redovisas i fig. 6.

Som man kan se av fig 6 är manifest och icke avvikande beteende inte lika fördelat inom samtliga barnstugor. Bl a avviker lekskola 16 markant från övriga barnstugor. Variationer, som berör förskolorna 1—15 samt daghem, förefaller däremot vara måttliga.

I syfte att få svar på frågan varför barnstugorna skilde sig åt med avseende på genomsnittligt emotionellt avvikande och icke avvikande beteende, presenterades frågeställningen den 22 oktober 1970 för samtliga förskollärare, som under vt 70 deltagit i projektet. Vid nämnda tillfälle utsåg förskollärarna genom röstning en arbetsgrupp bestående av fem personer för att utreda problemet. Efter det att arbetsgruppen sammanställt utredningen, granskades och godkändes densamma av styrelsen för Sveriges Förskollärares Riksförbunds lokalavdelning i Täby den 18 januari 1971.

I följande avsnitt redovisas resultatet av arbetsgruppens utredning.

> "Vi har under diskussionerna sökt klarlägga de faktorer som påverkar barngruppen i positiv eller negativ riktning. I det följande redovisas kortfattat de faktorer som arbetsgruppen därvid funnit vara de väsentligaste.
>
> Förskollärarens kvalifikationer är naturligtvis i hög grad styrande. Vederbörandes personliga läggning, handlag med barn och intresse överhuvudtaget för yrket, har grundläggande betydelse för gruppens beteende. Utbildning och på praktik grundade erfarenheter är också av vikt. En nyexaminerad lärare kan t.ex. trots lämpliga egenskaper och god utbildning åstadkomma störningar i gruppens beteende på grund av ovana och bristande rutin.
>
> Gruppsammansättningen har stor betydelse. En fördelning med lika många pojkar som flickor i gruppen är gynnsammast. Är t.ex. övervikten av pojkar alltför stor, blir resultatet ofta "bullrigt".
>
> Barnstugans läge i bostadsområdet är en annan betydelsefull faktor. En lekskola som ligger i marknivå i ett stort bostadskomplex, medför svåra störningar i verksamheten. Arbetsron blir ofta störd av barn som hänger utanför fönstren och ringer på dörren. Förutsättningarna för arbetsro och därmed harmonisk stämning är mycket bättre i det lilla huset med egen trädgård.
>
> Lokalernas utformning bör även ägnas uppmärksamhet. "Korridorlekskolan", som inbjuder till att rusa fram och tillbaka och inte ger ledaren tillfälle för överblick, är svårbemästrad. Om det dessutom ekar i lokalen, blir bullernivån alltför hög.
>
> Föräldrarnas inställning till barnstugan är en faktor som indirekt kan påverka verksamheten. En god kontakt mellan målsmän och barnstugepersonalen underlättar verksamheten. Om sådan kontakt ej förefinns kan eventuellt uppkomna problem ge barnstugan ett dåligt rykte. Finns flera "problemföräldrar" inom samma grupp, försvåras arbetet i hög grad.

Barngruppens storlek har livligt diskuterats. Lekskolegruppens 20 barn är för stor att *en* förskollärare ensam skall kunna göra arbetet meningsfullt. Finns en assistent att tillgå kan arbetet fördelas så, att gruppen blir avsevärt lugnare. Ett fåtal förskollärare hade denna extrahjälp under enkätåret. Svårigheterna för daghemspersonalen är än mer uttalande genom den 20 %-iga överskrivningen, som pressats fram av kommunens myndigheter. De barn, särskilt de störda, som finns i daghemsgrupperna, kan på grund av överskrivningen, ej tas om hand på ett tillfredsställande sätt.

Frågan om barnens socialgruppstillhörighet har någon inverkan på barnstugeverksamheten har även diskuterats. Arbetsgruppen har härvid kommit till, att den sociala sammansättningen saknar betydelse för barn i denna ålder, såvida frågan ej betonas av de vuxna. Förmågan att ge barnen en känsla av trygghet och säkerhet har inte med socialgruppstillhörigheten att göra.

Möjligheter att omplacera barn, som inte kan anpassa sig i gruppen efterlyses. Det kan finnas svårigheter, där personal och föräldrar inte går ihop där även omplacering är befogad. Vid nämnda fall erfordras samarbete med psykolog. Den deltidsanställda psykolog, som föregående år verkade i Täby, var så svåranträffbar, att hon ej kunde ta itu med en del anmälda fall förrän de sista veckorna av läsåret, då det var för sent att vidtaga några åtgärder. Erfarenheterna från enkätåret visar att resurserna på detta område var otillräckliga.

En del orsaker, som inte har betydelse för gruppen, men väl för det enskilda barnet, har berörts. T.ex. skilda normsystem i hem och institution, oenighet mellan föräldrar, andlig torftighet i hemmet.

Slutligen har vi gjort försök till analys av den lekskola, som låg exceptionellt lågt i det stapeldiagram, som gjorts upp med ledning av enkäten. Vi fann, att de flesta av de ovannämnda negativa faktorerna sammanfallit här. Lekskolan hade dåligt rykte, låg i marknivå i tättbebyggt område och hade ekande korridorform. Antalet "problemföräldrar" var förhållandevis stort. En av lekskolans två grupper bestod av 16 pojkar och 4 flickor. En ung, helt nyexaminerad förskollärare hade ensam hand om 2x20 barn."

Diskussion

Med de kriterier som använts är totalt 18,6 % av täbybarnen emotionellt störda. Det är föga troligt, att den emotionella störningen hos dessa barn enbart är en produkt av barnstugeverksamhet. Upphovet torde snarare utgöras av brister i både hemmiljö och personliga förutsättningar, vilket inte utesluter, att miljö i stort är av betydelse. Det är troligt att, under för barnen ogynnsamma förhållanden inom barnstugan, graden av emotionell störning kan öka. Arbetsgruppens analys av skillnaderna mellan barnstugegrupper med avseende på emotionell störning stöder detta. Lekskola 16 är i detta sammanhang intressant.

Bidragande orsaker till den emotionella nivå lekskola 16 representerar, är enligt arbetsgruppen bl a korridorformen, som inbjuder barnen till att rusa fram och tillbaka och inte ger ledaren tillfälle till överblick, ekande lokaler, ojämn fördelning på kön inom gruppen, ung nyutexaminerad lärare[1] ensam ledare för gruppen. Om inte någon av dessa faktorer påverkat förhållandena inom lekskolan är det tänk-

[1] Vederbörande förskollärare deltog i nämnda arbetsgrupp.

bart att inte något barn visat tecken på emotionell störning. Antalet emotionellt störda barn inom Täby barnstugor skulle då minska från 19 % till 15 %. Utvecklingen av emotionell störning har tidigare beskrivits och åskådliggjorts med hjälp av "Model of Child's Expanding Environment & Environment Components II" (se s. 48–50). Enligt den modellen har varje miljö (ex hem, grannskap, skola) tre normgivande aspekter – fysisk, psykologisk och social. De ovan angivna bidragande orsakerna till lekskola 16:s emotionella nivå är, enligt författaren, goda exempel på normgivande aspekter av fysisk och social karaktär, vilka varit till förfång för lekskolans emotionella status. Man kan fråga sig, om inte större vikt borde fästas vid sådana faktorer i försök att stävja utvecklingen av emotionell störning.

The League School[1], Brooklyn, N.Y. är en skola för gravt emotionellt störda barn. När nya lokaler skulle uppföras för skolans räkning utgick man från skolpersonalens erfarenheter. Detta medförde, att skolan numera är inrymd i en byggnad med svängda korridorer. Personalen hade funnit, att de gravt störda barnen saknade en tillräcklig spärr inom sig för att hindra dem från att rusa i korridorer, där avståndet, till en punkt där blicken fick fäste, var långt. Att inte kunna hindra sig själv från att rusa skapar ångest hos ett barn. Genom att svänga korridorerna har man med yttre medel eliminerat dessa ångestskapande situationer och når lättare fram till barnets behandlingsbara nivå.

För att erhålla ett mått på den akustiska miljön har Yrkesaudiologen, Yrkesmedicinskt centrum, Göteborg, på uppdrag av Hälsovårdskontoret i Mölndal utfört efterklangtidsmätningar i 87 lokaler inom Mölndals skolor och daghem. Efterklangstid är ett akustiskt mått på "ekoeffekten" i en lokal (Jerson 1979 s. 1). Mer än hälften av lokalerna hade oacceptabla värden. Korridorer, lekhallar, gymnastik- och slöjdsalar visade sig ofta ha långa efterklangstider. Om ljudabsorptionen är låg

> "kommer ljud som altras i lokalen p g a ekoeffekten att uppfattas som störande och dessutom kommer barnen automatiskt att höja rösten för att försöka överrösta dels det ljud som alstras på nära håll och dels det reflekterande ljud som alstras på längre håll" (Jerson 1979 s. 3).

Den otillfredsställande akustiska miljön orsakar stress och trötthet men skadar inte hörseln (Artsman 1979).

Även om eleverna vid lekskola 16 inte är gravt emotionellt störda som eleverna vid The League School, har lokalernas utformning troligen inverkat menligt på dem. Förskolan såväl som grundskolan är avsedd att bl a främja barnens personlighetsutveckling. Det vore beklagligt, om skollokalernas utformning skulle försvåra detta.

Att brist på psykologisk expertis kan bidraga till en försämring av det emotionella klimatet i en barngrupp är möjligt. Ingick psykolog som en naturlig del i barnstugeverksamheten skulle förskollärarna, dels ha en hjälpinstans att hänvisa

[1] Uppgifterna har lämnats författaren av direktor Carl Fenichel, The League Schools grundare, vid ett studiebesök 1969.

föräldrarna till, dels kunna själva genom handledning få hjälp att handskas med problem inom arbetets ram.

Inom den obligatoriska skolan finns för närvarande många förespråkare för ett lägre elevantal i klasserna, vilket skulle göra det möjligt att bättre ta hand om eleverna och därmed lösa problemen inom skolan. Arbetsgruppen däremot anser att lekskolegrupper om 20 barn är för stora för *en* ensam förskollärare. Enligt författarens tolkning hävdar de således att en lärare är för litet och inte att barngruppen är för stor. Detta stöds också av, att arbetsgruppen skriver om arbetsfördelning och inte barngruppsdelning, i de fall assistent finns att tillgå.

För barnens del torde en ökning av personal vara av större betydelse än en minskning av elevantal. Förutom att tiden för vuxenkontakt ökar, får barnen tillfälle att uppleva samarbete mellan vuxna. Skulle sedan ökningen bestå av manlig personal, växer möjligheterna att ge barn upplevelser, som kompenserar tidigare brister i den ömsesidiga kommunikationen mellan barn och närstående vuxna, som är grundläggande för personlighetsutvecklingen.

Som tidigare nämnts är det ej troligt, att grundorsaken till emotionell störning ligger inom ramen för barnstugeverksamheten. Däremot är det tänkbart, att under för barnen ogynnsamma förhållanden inom barnstugan graden av emotionell störning kan öka. Arbetsgruppens analys är i detta avseende viktig.

Kännedom om frekvensen för olika slag av emotionell störning varken förebygger eller avhjälper problemen. Om hänsyn tas, till de faktorer som arbetsgruppen genom sin samlade erfarenhet funnit påverka barns beteende i negativ riktning, bör det emotionella klimatet inom barnstugorna förändras i för eleven gynnsam riktning. Inrättande av psykologtjänster och lokalförbättringar är till syvende og sidst politiska frågor, då de berör kommuners ekonomiska resurser. Med tanke på att frågorna gäller barns emotionella utveckling, vore det beklagligt, om de inte prioriterades.

Utan några kostnader kan man dock vidtaga åtgärder i förebyggande syfte genom att ta hänsyn till fördelning på kön vid sammansättning av barnstugegrupper. Vidare bör det finnas möjligheter att placera nyexaminerade förskollärare på tjänst, som ger tillfälle till samarbete med annan förskollärare. Ett hänsynstagande till de faktorer, som enligt arbetsgruppen påverkar barnstugegrupperna i negativ riktning, kommer inte att häva emotionell störning hos barnet men torde i hög grad kunna lindra den och är därför viktig.

Från förskola till första klass

När barnen tillhörande undersökningsgruppen började skolan, fördelades de på 16 skolor, som tillhörde 5 olika rektorsområden. Barnen i en förskolegrupp kommer i de flesta fall att tillhöra samma klass, när de börjar skolan. Därför borde den emotionella nivån bland nybörjare i de 16 olika skolorna variera på ett i jämförelse med förskolorna likartat sätt (se tabell 6, s. 82). En beräkning av genomsnittet manifesta beteenden (”ofta utmärkande . . .”) och genomsnittet icke avvikande

beteenden ("sällan utmärkande . . .") för varje skola har utförts. Resultaten, som redovisas i bilaga 3 tyder på att grundskolorna med avseende på nybörjarnas emotionella nivå uppvisar ett variationsmönster liknande förskolornas (se s. 82). Grunden för beräkningarna är förskollärarnas skattningar av emotionell störning. Resultaten i bilaga 3 torde därför i stort kunna anses motsvara den emotionella nivån bland de olika skolornas nybörjare under deras första skoldagar.

Även den emotionella nivån bland nybörjarna inom varje rektorsområde har beräknats utifrån förskollärarnas skattningar. Resultaten redovisas i tabell 7.

Tabell 7. Nybörjarnas genomsnittliga antal manifesta och icke avvikande beteenden per rektorsområde enligt förskollärarnas skattningar fördelade på kön samt t-värden och signifikansnivå för medeltalsskillnader.

Rektorsområde; kön	Antal elever	Genomsnittet manifesta beteenden	Genomsnittet icke avvikande beteenden	t-värde sign.-nivå
RO 1 Tot.	94	1,44	35,67	
P	48	1,81	34,00	t=4.07
F	46	1,04	37,41	p<.001
RO 2 Tot.	105	0,70	39,59	
P	59	0,93	38,61	t=2,01
F	46	0,41	40,85	p<.05
RO 3 Tot.	108	2,25	34,75	
P	63	2,54	33,73	t=2,20
F	45	1,84	36,18	p<.05
RO 4 Tot.	95	0,85	37,53	
P	51	0,96	36,31	t=2,24
F	44	0,73	38,93	p<.05
RO 5 Tot.	182	1,08	38,34	
P	103	1,10	38,03	
F	79	1,06	38,73	
Totalt	584	1,25 (Std=2,51)	37,34 (Std=5,58)	

Resultaten i tabell 7 visar att även skillnader i emotionellt avseende föreligger mellan de olika rektorsområdenas nybörjargrupper. För att utröna om dessa skillnader i emotionell stabilitet var av den storleksordningen, att de borde tillmätas betydelse, t prövades samtliga kombinationer medelvärdesskillnader för manifest och icke avvikande beteende. Resultaten av t prövningarna presenteras i nedanstående tabell.

En mer uttömmande analys av de i tabell 7 och tabell 8 presenterade resultaten torde fordra en sociologiskt inriktad undersökning. Att belysa resultaten utifrån den för rektorsområdena karakteristiska bebyggelsen och socialgruppsfördelning-

Tabell 8. Signifikansnivåer och t-värden för skillnader i medeltal manifesta och icke avvikande beteenden mellan 5 rektorsområdens nybörjargrupper.

		Icke avvikande beteende				
	RO	1	2	3	4	5
	1		t=2,08 p<.05		t=2,30 p<.05	t=3,76 p<.001
Manifest beteende	2	t=4,96 p<.001		t=6,13 p<.001	t=2,61 p<.01	
	3	t=2,29 p<.05	t=4,42[1] p<.001		t=3,56 p<.001	t<5,28 p<.001
	4			t=3,97 p<.001		
	5			t=3,84 p<.001		

Icke avvikande beteende

[1]Jmf. bilaga 6, tab. 1.

Manifest beteende

en inom dessa områden är dock möjligt. Bostadsbebyggelsen i Täby kommun har tidigare angetts vara av varierande slag (se s. 60). En grov indelning av rektorsområden efter typ av bostäder ger följande: rektorsområde 1 och 2 kan karakteriseras som hyreshusområden, medan rektorsområde 3–5 är huvudsakligen villa- och radhusområden. Mot denna bakgrund samt det förhållandet att procentuellt fler barn tillhör soc. gr III i RO 1 och i RO 2 än i RO 3–5[1] är resultaten som presenteras i tabellerna 7 och 8 av speciellt intresse.

[1] Genom vänligt tillmötesgående från Täby pastorsämbete har uppgifter om föräldrars yrke erhållits. Sökandet efter yrkestillhörighet skedde utifrån uppgifter om 231 barns födelsedatum och namn. De 231 barnen utgör ett slumpmässigt utvalt sampel av gruppen i åk 1 (585 st) och uppgår till 39.5 % av nämnda grupp. Födelsedatum uppställda i kronologisk ordning har utgjort underlag för slumpningen. Några uppgifter utöver yrke har ej utlämnats av pastorsämbetet.

Uppgifterna om yrkestillhörighet har legat till grund för en indelning av barnen i socialgrupp. Vid denna indelning har barnet tilldelats faders socialgrupp, om de levat tillsammans. I annat fall har barnen tillräknats samma socialgrupp som modern. Indelningen i socialgrupper av röstberättigade vid andrakammarval 1956 har härvid kommit till användning. I likhet med Jonsson & Kälvesten (1964) anser författaren att "denna indelning är ett osäkert och klumpigt instrument för klassificering av människor i sociala strata" (Jonsson & Kälvesten 1964 s. 207). I avsaknad av bättre jämförelsemöjligheter har ovan nämnda socialgruppsindelning genomförts i syfte att få en uppskattning av socialgruppsfördelningen inom de olika rektorsområdena. Resultaten redovisas i nedanstående tabell.

Tabell A. Nybörjares socialgruppstillhörighet inom olika rektorsområden i Täby kommun.

Socialgrupp	Totalt (N=231) %	RO 1 (N=38) %	RO 2 (N=42) %	RO 3 (N=39) %	RO 4 (N=30) %	RO 5 (N=82) %
I	35,1	18	10	64	43	39
II	41,1	40	50	28	40	44
III	23,8	42	40	8	17	17

Rektorsområde 2[1] — ett hyreshusområde — kom att omfatta den nybörjargrupp, som i genomsnitt visade minst antal manifesta beteenden och genomsnittligt flest tecken på icke avvikande beteenden. Rektorsområde 3 — ett villa- och radhusområde — omfattar den nybörjargrupp, som har genomsnittligt flest antal manifesta beteenden och minst antal icke avvikande beteenden. I jämförelse med samtliga övriga rektorsområden uppvisar nybörjargruppen i RO 3 signifikant fler manifesta beteenden, vilket delvis kan förklaras av att merparten (70 %) av barnen från lekskola 16 tillhör rektorsområdet.

Med resultaten i tabellerna 7 och 8 torde myten om villa- och radhusbarns allmänt sett bättre förutsättningar ha naggats i kanten. I fråga om emotionell störning kan villa- och radhusbarn vara betydligt sämre lottade än barn från hyreshusområden, när det är dags att börja skolan. Den indelning av barnen i socialgrupper inom varje rektorsområde, som genomförts (se tab A s. 89) visar, att fördelningen på socialgrupper inte är likartad inom alla områden. Som exempel torde 1/10 av nybörjarna i RO 2 tillhöra soc. gr I, medan c:a 2/3 av nybörjarna i RO 3 tillhör soc. gr I. Utifrån resultaten i tabellerna 7 och 8 torde man även kunna anta att barn från soc. gr I i emotionellt avseende kan vara sämre lottade än barn från soc. gr 2 och 3 vid skolstarten.

Ungefär en tredjedel (31,2 %) av förskolebarnen inskrevs i rektorsområde 5. Enligt tabell 7 är pojkar och flickor inom nybörjargruppen ungefär lika stabila i emotionellt avseende. Inom övriga rektorsområden är flickornas genomsnittliga antal icke avvikande beteenden signifikant högre än pojkarnas. Skillnaderna mellan könen ifråga om manifesta beteenden är ej av den storleksordningen, att de uppnår statistisk signifikans. Med andra ord: i de flesta rektorsområden tycks nybörjargruppens flickor vara emotionellt mer i jämvikt än pojkarna, men några större skillnader i fråga om allvarligare grader av emotionell störning finns inte.

Emotionell störning och ålder

Skolplikten inträder med början av höstterminen det kalenderår, då barnet fyller sju år, fastställdes i Skollagen av den 6 juni 1962 kap. 6 § 30. Den kronologiska åldern är inte helt avgörande för skolgångens början.

> "Barn, som ej uppnått skolpliktsålder men som finnes ha för skolgång erforderlig mognad, må tillåtas att börja skolgång i grundskolan höstterminen det kalenderår, då barnet fyller sex år.
>
> Har skolpliktiga barn ej nått den mognad som erfordras för att deltaga i undervisning i grundskolan, må dess skolgång med föräldrarnas medgivande uppskjutas ett år" (SFS 1962: 319 kap. 6 § 32).

I samband med inskrivning av barnen under vårterminen skall enligt Läroplan för grundskolan 1969

[1] En stor del av barnen i RO 1 och de flesta i RO 2 bor i mastodonthus. RO 3 är uppskattningsvis det förmögnaste området och har flest personer ur soc. gr 1 inom sina gränser (Bengtsson, B., rektor, Täby, muntlig kommentar april 1979).

Tabell 9. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden för pojkar och flickor enligt födelsekvartal.

	Manifest M	Icke avvikande M	Antal
Pojkar födda			
jan – mars	1,07	37,12	75
april – juni	1,19	36,89	93
juli – sept	2,00	35,78	90
okt – dec	1,65	35,49	79
	(std=2,75)	(std=5,91)	
Flickor födda			
jan – mars	0,89	38,77	62
april – juni	1,23	38,46	71
juli – sept	1,40	37,69	65
okt – dec	0,64	38,72	71
	(std=2,25)	(std=4,99)	

> "De föräldrar vilkas barn är för tidigt födda, födda sent på året eller annars kan vara gränsfall och göra föräldrarna tveksamma beträffande tiden för skolstarten, uppmanas ta särskild kontakt med skolan. För att utröna om skolstarten bör uppskjutas för dessa elever, kan skolan göra en undersökning av mera konventionellt slag redan under våren före skolstarten" (Lgr 69, II: Sp s. 6).

Av de blivande nybörjarna inom Täby barnstugor våren 1970 uppsköts skolstarten för en pojke. De övriga barnen började skolan i vanligt ordning och kan därmed enligt föräldrar och/eller skolmyndigheter anses ha nått för skolgång erforderlig mognad.

Största skillnaden i ålder är 364 dagar för flickorna och 361 dagar för pojkarna. Att skolmognaden varierar bland barnen i nybörjargrupper, där åldersskillnaden kan uppgå till i det närmaste ett år, torde vara utom allt tvivel. Varierar också graden av emotionell störning med ålder? För att vara skolmogen torde en viss grad av emotionell stabilitet krävas.

En beräkning av genomsnittet manifesta och genomsnittet icke avvikande beteenden har utförts för grupper av pojkar och flickor. Grupptillhörigheten är i detta fall beroende av under vilka kvartal barnet föddes. Resultaten av beräkningarna återfinns i tabell 9.

Årskullens yngsta barn var enligt resultaten i tabell 9 inte de mest störda. I emotionellt avseende tycks det för flickornas del ha varit en fördel att vara född under det sista kvartalet. *t*-prövningar av skillnader i medeltal manifesta och icke avvikande beteenden omfattande samtliga pojk- och flickgrupper har företagits. Beträffande medeltal manifesta beteenden förelåg betydelsefulla skillnader mellan pojkar födda under tredje kvartalet och första kvartalet ($t = 2{,}16$ $p < .05$) samt de födda under tredje kvartalet och andra kvartalet ($t = 1{,}99$ $p < .05$). Likaså var skillnaden i medeltal manifesta beteenden mellan flickor födda under tredje kvar-

talet och under fjärde kvartalet av betydelse.[1] Att graden av emotionell störning skulle variera med åldern inom ett år hos de undersökta barnen kan inte fastställas utifrån här företagna prövningar.

[1] $t = 1{,}97$ $p < .05$

Kapitel 9

Emotionell störning bland åttaåringar

Inledning

I föreliggande undersökning kunde inte datainsamlingen rörande emotionell störning bland åttaåringar fullföljas enligt uppgjord tidsplan. I vanliga fall torde en viss förlängning av datainsamlingsperioden vara av underordnad betydelse. Några bakomliggande skeenden som bidragit till tidsförskjutningen är i detta fall av sådan karaktär, att de kan tänkas påverka de numeriska resultatens tillförlitlighet. Dessa händelser kan också betraktas som resultat, även om de inte är av siffermässig karaktär. Av dessa skäl kommer tillvägagångssättet vid insamling av data rörande emotionell störning bland åttaåringar att beskrivas i samband med resultatredovisningen, vilket tidigare omnämnts (se s. 69).

Tillvägagångssätt vid datainsamlingen

Information om Skattningsschema för emotionell störning gavs till lärarna i åk 2 tiden 15—17 mars 1972. Författaren besökte varje skolenhet inom kommunen där elever i åk 2 undervisades. I de skolor där fler än en klassavdelning av årskursen inrättats, informerades berörda lärare i allmänhet gemensamt. Skattningarna beräknades vara slutförda den 14 april 1972. Att den tid, som stod till disposition för skattningar var längre för lågstadielärarna än för förskollärarna, berodde på att påsklovet inföll under denna period. Någon motsvarighet till förskollärarnas personalkonferens, exempelvis studiedag, som samlade alla lärare i åk 2 inom kommunen ägde ej rum under vårterminen 1972. Att samla alla lärare utanför tjänstetidens ram var synnerligen svårt att genomföra. Information om Skattningsschema för emotionell störning gavs därför till förskollärare och lågstadielärare under olika betingelser.

När Skattningschemat för emotionell störning konstruerades, formulerades innehållet så, att schemat skulle kunna användas både i förskola och i grundskola. Eftersom förskollärarna ej hade haft något att invända mot dess innehåll och samtliga förskollärare utfört skattningarna inom given tidsram, tog författaren för givet, att schemat även skulle vara tillämpbart vid skattningar av lågstadieelever.

Till skillnad från förskollärarnas genomgående positiva attityd att utföra skattningarna varierade lågstadielärarnas från mycket positiv till avståndstagande. Å ena sidan har genom telefonsamtal och brev en del lärare tackat för möjligheten att få delta i projektet genom att utföra skattningarna. Dessa upplevdes som posi-

tiva, huvudsakligen genom att lärarna fick tillfälle att tänka igenom varje elev på ett för dem nytt sätt. Å andra sidan ansåg någon lärare, att skattningarna inte var till någon som helst nytta för de egna eleverna. Även åsikten att skolforskning överhuvudtaget inte var till nytta för det dagliga arbetet i skolan framfördes. Några frågor av facklig karaktär låg bakom tvekan att skatta eleverna t ex: "Skall lärare åläggas att fylla i sådana här enkäter utanför tjänsten?" Vidare uttryckte någon lärare rädsla för att sekretessen skulle åsidosättas genom användande av datamaskin. Dessutom framhöll några, att enkätens innehåll var negativt och items som 4. "Kissar i byxorna", 5. "Bajsar i byxorna" och 8. "Onanerar" verkade provocerande på några lärare.

Reaktionen inför skattningsschemat bidrog till, att tidsschemat inte kunde hållas. Tvekan att utföra skattningarna var ej jämnt fördelad utan huvudsakligen koncentrerad till några skolor inom ett par rektorsområden.[1] Från skolledningens sida ställde man sig positiv till projektets genomförande och med dess stöd kunde datainsamlingen avslutas första veckan i juni 1972. Av de 35 tjänstgörande lärarna i åk 2 har 33 medverkat i projektet genom att utföra skattningarna, medan två av lärarna avböjt medverkan.

Diskussion

Informationen om Skattningsschemat gavs till förskollärare och lågstadielärare på olika sätt. Det är möjligt, att olikheterna bidragit till skillnaderna mellan förskollärarna och lågstadielärarna ifråga om villighet att utföra skattningarna. Alla förskollärare instruerades samtidigt. Om det bland dessa förskollärare fanns någon, som var tveksam till att utföra skattningarna, skulle hon ha kunnat påverkas av majoritetens attityd, som var mycket positiv. Majoriteten av lågstadielärarna var också positiv till att utföra skattningarna. Deras positiva attityd hade emellertid ingen inverkan på de tveksamma lärarna, eftersom lärarna ej informerades samtidigt.

Tvekan att utföra skattningarna på grund av att materialet skulle databehandlas, är troligen en följd av diskussioner om databanker i pressen vid den här tiden. Det kan även vara ett utslag av otillräcklig kännedom om förfarande vid maskinbearbetning.

Att skattningsschemat skulle kunna ses som negativt och att delar av innehållet skulle medföra tvekan att utföra skattningarna, var oväntat. Det är möjligt, att om skattningsschemats innehåll formulerats på ett annat sätt, hade aldrig tvekan att medverka uppstått.

Bakom olikheter i reaktion inför skattningsschemats innehåll, ligger eventuellt skillnader i utbildning. Beträffande förskollärargruppens utbildning har största utrymme givits ämnet psykologi, med tyngdpunkt i utvecklingspsykologi och barnobservationer samt pedagogik.

[1] RO 3, RO 4

"En förskollärare måste känna till ett barns alla uttryckssätt, inte bara de verbala, för att kunna bedöma barnets reaktioner i olika situationer. . . . Hon bör kunna bedöma när ett barn behöver fördjupa sig i en av sina utvecklingsfaser och kanske t.o.m. efter en infektion eller liknande få återgå till och repetera ett redan passerat stadium" (ASÖ Sp nr okt 1964, s. 23).

För att antas till förskollärarutbildning krävdes dessutom praktik eller arbete bland barn vid lekskola, barnhem, barnsjukhus, träningsskola eller dylikt. I stället för praktik kan sökande numera åberopa yrkeskurs vid barnavårdsskola eller 2-årig vårdlinje vid gymnasieskola.

Någon praktik eller något arbete bland barn krävdes ej för att antas till lågstadielärarutbildning. Den omfattade en ämnesteoretisk utbildning i ämnen, som motsvarar de på grundskolans lågstadium. Metodik ingick i anslutning till dessa ämnen. Utbildningen omfattade även röst- och talvård, tekniska läromedel samt pedagogik, som inbegriper studier i psykologi och allmän pedagogik.

Den praktiska utbildningen inom förskollärarutbildningen var längre än inom lågstadielärarutbildningen.

Det förefaller troligt, att skillnaderna i utbildning fört med sig, att förskollärarna står barnen närmare än lågstadielärarna. Förskollärarutbildningen ger mer kunskap i utvecklingspsykologi och större kännedom om barns beteenden än lågstadielärarutbildningen, vilket sannolikt bidrar till en högre yrkesmässig säkerhet. Däri skulle förklaringen kunna ligga till, att förskollärare utförde skattningarna utan någon uttalad moralisk eller emotionellt betingad tvekan. Man kan dock inte helt bortse från de tidigare nämnda olikheterna i informationssätt som orsakskälla.

Tecken på emotionell störning bland åttaåringar

Bedömningsgrunden för emotionell störning hos åttaåringar är lågstadielärarnas tolkningar av sina observationer utifrån skattningsschemats givna ramar. Valet av bedömningsområden har initierats av författaren och begränsar lågstadielärarnas liksom tidigare förskollärarnas totala bedömning av barnen.

Eftersom lågstadielärarutbildningen hittills varit mer inriktad på att bibringa kandidaterna goda kunskaper i grundskoleämnen än kännedom om ett barns alla uttryckssätt, uppfattas deras bedömningar som mindre goda indikatorer än förskollärarnas ifråga om emotionell störning. Dessutom hade lågstadielärarna ingen samträning i skattningsförfarandet. Ingenting talar för, att lågstadielärarna i Täby skulle skilja sig på något sätt från övriga lågstadielärare i landet. Man kan därför räkna med, att säkerheten i bedömningarna ligger på den nivå, lågstadielärarna i allmänhet bedömer men lägre än förskollärarnas. De resultat, som i fortsättningen presenteras och som berör emotionell störning hos åttaåringar, bör därför betraktas som något mindre säkra än de resultat som berör emotionell störning hos sexåringar.

Förekomsten av yttringar för emotionell störning bland åttaåringar i Täby kommuns grundskolor redovisas i tabell 10 (se s. 96).

Tabell 10. Yttringar av emotionell störning bland 8-åringar tillhörande Täby grundskolor i procent. Antal pojkar = 268. Antal flickor = 223.

	Ofta utmärkande för barnet		Ibland utmärkande för barnet		Sällan utmärkande för barnet		Ej svar	
	P	F	P	F	P	F	P	F
1. Biter el. river på naglarna	2,6	2,2	14,8	15,2	81,5	81,3	1.1	1.3
2. Klagar över ont i magen	—	1,3	10,4	9,4	88,9	88,8	0.7	0.4
3. Suger på tummen el. annat finger	1,1	0,9	5,2	7,1	93,0	91,1	0.7	0.9
4. Kissar i byxorna	0,7	—	1,9	0,9	96,7	98,7	0.7	0.4
5. Bajar i byxorna	—	—	0,7	—	98,5	99,6	0.7	0.4
6. Stammar	2,2	—	3,3	0,9	93,7	98,7	0.7	0.4
7. Klagar över ont i huvudet	0,7	0,4	7,4	8,0	91,1	91,1	0.7	0.4
8. Onanerar[1]	—	—	0,7	—	98,5	99,6	0.7	0.4
9. Allergi/eksem, astma	2,2	2,7	4,1	4,0	93,0	92,9	0.7	0.4
10. Tics/tvångsrörelser, -handlingar	1,1	—	4,8	0,4	93,0	99,1	1.1	0.4
11. Är sällan stilla, rastlös	11,1	1,3	26,7	8,5	61,5	89,7	0.7	0.4
12. Är nedstämd och betryckt	0,7	0,9	8,1	7,1	90,4	91,5	0.7	0.4
13. Gråter ofta	0,4	0,9	5,2	4,5	93,7	93,3	0.7	1.3
14. Låter sig inte entusiasmeras när det händer ngt roligt el. spännande	1,1	0,4	7,8	5,4	90,0	93,8	1.1	0.4
15. Ler sällan	2,2	1,3	6,7	6,7	90,4	91,5	0.7	0.4
16. Sluten, inbunden	4,1	1,3	10,0	12,1	85,2	86,2	0.7	0.4
17. Är ängslig o. spänd	5,2	4,0	17,4	19,2	76,7	76,3	0.7	0.4
18. Har svårt fatta beslut själv el. välja självständigt mellan olika alternativ	2,6	3,1	15,9	13,8	80,7	82,6	0.7	0.4
19. Passiv, tar inte initiativ	4,1	4,9	10,0	8,9	85,2	85,7	0.7	0.4
20. Mycket angelägen om att vara till lags	12,2	16,5	23,3	29,9	63,7	53,1	0.7	0.4
21. Vägrar arbeta med förelagda uppgifter	1,5	—	6,3	5,4	91,5	94,2	0.7	0.4
22. Omotiverat rädd för vissa saker	1,9	1,3	7,0	6,7	90,4	91,1	0.7	0.9
23. Glömmer fort instruktion och frågar om	6,7	5,4	19,6	18,3	70,4	75,0	3.3	1.3
24. Stör kamrater och lärare genom att fråga o. berätta vad som helst när som helst	10,0	2,7	17,4	4,5	71,5	92,4	1.1	0.4
25. Står och tittar långa stunder passivt utan att röra kroppen	1,5	—	7,0	8,5	90,4	91,1	1.1	0.4

[1] Gäller öppen onani under skoldagen.

	Ofta utmärkande för barnet		Ibland utmärkande för barnet		Sällan utmärkande för barnet		Ej svar	
	P	F	P	F	P	F	P	F
26. Slänger saker, slår, sparkar vid tillsägelse från fröken	1,5	–	4,1	0,9	93,3	98,7	1,1	0,4
27. Bär sig småbarnsaktigt åt i förhållande till sin ålder	2,6	0,4	13,0	4,5	83,3	94,6	1,1	0,4
28. Lurar till sig el. tar saker	0,4	–	3,7	0,9	94,8	98,7	1,1	0,4
29. Spelar ibland upp sig. o. tappar kontrollen över sig själv	3,3	–	19,6	4,0	75,9	95,5	1,1	0,4
30. Slår, river, bryter sönder saker utan synbar anledning	0,4	–	3,3	1,3	94,8	98,2	1,5	0,4
31. Okoncenterarad, kan inte göra något färdigt	4,4	0,9	22,2	7,6	72,2	91,1	1,1	0,4
32. Fabulerar/håller sig sällan till sanningen	0,4	0,4	3,7	3,1	94,8	96,0	1,1	0,4
33. Lämnar skolan utan tillstånd	–	–	5,6	0,9	93,3	98,7	1,1	0,4
34. Köper vänskap genom leksaker o. godis	–	–	3,0	–	95,9	99,6	1,1	0,4
35. Andra barn är aggressiva mot honom/henne	0,7	–	9,6	5,4	88,5	94,2	1,1	0,4
35. Går ogärna till skolan, svårt lämna mamma	–	0,4	3,7	3,1	95,2	96,0	1,1	0,4
37. Är fientlig mot andra barn, slåss, knuffas	4,8	–	15,2	6,7	78,1	92,9	1,9	0,4
38. Är aggresiv mot vuxna	0,4	–	4,4	0,9	94,1	98,2	1,1	0,9
39. Klappar, kramar, håller om, klänger på läraren	–	11,2	3,7	22,8	95,2	65,6	1,1	0,4
40. Har kontakt med kamrater men ingen bästa vän	11,5	7,6	17,0	12,1	70,0	79,9	1,5	0,4
41. Dominerar andra barn o. dirigerar deras lekar/arbete utan att ta hänsyn till kamrater	3,3	1,3	8,5	9,8	87,0	88,4	1,1	0,4
42. Leker eller arbetar inte tills. med andra barn. Avvisar dem.	1,5	0,4	3,7	0,4	93,7	98,7	1,1	0,4
43. Är mycket för sig själv. Andra barn vill inte vara tills. med honom/henne	2,6	2,2	9,6	6,3	86,7	91,1	1,1	0,4
44. Avvisar fysisk kontakt från läraren	1,5	–	4,4	0,4	92,2	99,1	1,9	0,4

Resultaten i tabell 10 tyder på, att de huvudsakliga skillnaderna mellan könen ifråga om tecken på emotionell störning är av samma slag i 8-årsåldern som i 6-årsåldern. Exempelvis är psykosomatiska besvär (magsmärtor, huvudvärk, allergi m m) och habituella manipulationer (nagelbitning, fingersugning) lika ofta förekommande hos pojkar som hos flickor, medan tecken som tyder på aggressivt beteende överväger bland pojkar. I stort visar resultaten i tabell 10, att i 8-årsåldern uppträder tecken på emotionell störning inte så ofta som i 6-årsåldern. Vissa tecken förekommer inte längre i manifest form ("Ofta utmärkande för barnet")[1]. Det är exempelvis ej längre ofta utmärkande för varken pojkar eller flickor att (33) "Lämna skolan utan tillstånd". Bland flickorna förekommer överhuvudtaget inte någon öppen onani (8) i 8-årsåldern och inte köper de vänskap genom leksaker och godis (34).

Den procentuella andelen barn som är (20) "Mycket angelägen om att vara till lags" har ökat markant. En sammanslagning av problemgraderna visar att 23 % pojkar var till-lags-inställda i 6-årsåldern mot 35,5 % i 8-årsåldern. Till-lags-inställda flickor har ökat från 35,1 % till 46,4 %. Även beteendet (1) "Biter eller river på naglarna" har ökat med c:a 10 % både bland pojkar och flickor om problemgraderna sammanslås.

Vid förskollärarnas skattningar av täbybarnen skilde sig item (40) "Har kontakt med kamrater men ingen bästa vän" från övriga items genom att antalet markeringar "ofta utmärkande för barnet" var betydligt fler än markeringarna "ibland utmärkande". Enligt lågstadielärarnas skattningar visar item 40 samma fördelningsmönster som övriga items.

Att ha kamrater men ingen bästa vän när man är i 6-årsåldern torde vara en normalpsykologisk företeelse. Av denna anledning samt att några förskollärare sade sig vara osäkra vid skattning av item 40 uteslöts det från övriga beräkningar

[1] Följande tecken på emotionell störning förekommer ej i manifest form i 8 årsåldern:

Pojkar
2 Klagar över ont i magen
33 Lämnar skolan utan tillstånd
34 Köper vänskap genom leksaker och godis
36 Går ogärna till skolan, svårt att lämna mamma
39 Klappar, kramar, håller om, klänger på läraren

Flickor
6 Stammar
10 Tics/tvångsrörelser, -handlingar
21 Vägrar arbeta med förelagda uppgifter
25 Står och tittar långa stunder passivt utan att röra kroppen
26 Slänger saker, slår, sparkar vid tillsägelse från fröken
28 Lurar till sig eller tar saker
29 Spelar upp sig ibland, och tappar kontrollen över sig själv
33 Lämnar skolan utan tillstånd
34 Köper vänskap genom leksaker och godis
35 Andra barn är aggressiva mot henne
37 Är fientlig mot andra barn, slåss
44 Avvisar fysisk kontakt från läraren

rörande emotionell störning i förskoleåldern. För att nå jämförbarhet har detta item även uteslutits från beräkningar, som berör emotionell störning hos barnen vid 8-årsåldern.

Diskussion

Lågstadielärarnas bedömningar av olika yttringar för emotionell störning utifrån Skattningsschemats givna ramar visar, att dessa är mindre frekventa hos barn i 8-årsåldern vid jämförelse med skattningar gjorda på samma barn vid sex års ålder. Under normala förhållanden är barn redan i 7-årsåldern lugnare än sexåringar. De har inte samma plötsliga utbrott av verksamhetslust (Gästrin 1956). Av elever i åk 1—6 är de som tillhör åk 2 de minst problematiska enligt en undersökning av problembarn i Umeå skolor (Burman 1974). Det är troligt, att de här uppkomna skillnaderna är att betrakta som en normalpsykologisk företeelse. Man kan dock inte utesluta möjligheten att skolgången haft en positiv inverkan i fråga om emotionell störning.

Som behandlingsinstrument ökade skolan i betydelse under de första verksamhetsåren vid Barnbyn Skå. Man fann, att den ostrukturerade kravlösa lekterapin tenderade att öka ångestbenägenheten hos flertalet av Barnbyns elever, medan den strukturerade undervisningen med krav på att lära verkade i motsatt riktning. Skolan växte snart till en mycket viktig del av behandlingen av de vid Barnbyn omhändertagna barnen (Anna Jonsson, muntlig information, 1975).

Även om man i vanliga fall inom grundskolan inte medvetet utnyttjar de terapeutiska resurser skoldagen omfattar, kan den ändå ge en terapeutisk effekt genom de gränser som sätts och de krav som ställs. Den minskade frekvensen av olika yttringar för emotionell störning skulle även kunna vara ett utslag av denna effekt såväl som en normalpsykologisk företeelse.

Efter närmare två år i grundskolan är 35,5 % pojkar och 46,4 % flickor till-lags-inställda. En stor del av ökningen ligger inom problemgraden "ofta utmärkande". Denna omfattar 12,2 % pojkar och 16,5 % flickor mot 5,6 % pojkar och 4,1 % flickor i förskoleåldern. Ökningen är anmärkningsvärd. I 8-årsåldern är läraren inte så viktig för elevens anpassning som tidigare (Gesell & Ilg, 1946, Gästrin, 1956).

Följande citat är hämtat ur Läroplan för grundskolan 1969, s. 10:

> "I centrum för skolans verksamhet står den enskilda eleven. De som verkar inom skolan skall visa aktning för elevens människovärde och söka skaffa sig kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar samt söka främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa".

Om man inom skolan medvetet hade arbetat i syfte att nå det uppställda målet, skulle till-lags-inställningen troligen inte ha ökat i ovan nämnda utsträckning. Det är inte utmärkande för en fri och självständig individ att vara mycket angelägen om att vara till lags. Av resultaten att döma torde skolans mål att främja elevens

personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa inte vara helt förankrat i det där bedrivna arbetet.

Genomsnittligt antal tecken på emotionell störning bland åttaåringar

Genomsnittligt antal tecken på emotionell störning bland barnen i årskurs 2 redovisas i tabell 11. Av skattningsschemats för emotionell störning (SES) 44 variabler har en variabel uteslutits, liksom vid den tidigare gjorda beräkningen av genomsnittligt antal tecken på emotionell störning inom barnstugegruppen (se s. 77).

Av tabell 11 framgår, att pojkar visar i genomsnitt signifikant fler tecken på emotionell störning än flickor. Mönstret från förskoleåldern kvarstår. Även i andra klass är pojkar mer emotionellt störda än flickor. Jämför tabell 5 s. 79. Om procenten emotionellt störda barn beräknas efter samma normer som i förskolan, uppgår den i åk 2 till totalt 14,1 % eller 17,2 % pojkar och 10,6 % flickor.

Emotionell störning bland 8-åringar inom olika rektorsområden

När barnen tillhörande undersökningsgruppen började skolan ledde fördelningen på olika rektorsområden till betydelsefulla skillnader mellan dessa områden i fråga om emotionell störning inom nybörjargrupperna enligt förskollärarnas skattningar (se s. 88—89). För att klarlägga om dessa skillnader kvarstår efter två år i grundskolan, har lågstadielärarnas skattningar av emotionell störning hos dessa barn utgjort grunden för beräkningar av de resultat, som redovisas i tabell 12.

Skillnaderna i emotionell stabilitet mellan de olika rektorsområdenas andraklasselever verkar små enligt resultaten i tabell 12. Samtliga kombinationer medelvärdesskillnader för manifest och icke avvikande beteenden har emellertid t-prövats. Dessa resultat redovisas i tabell 13, som för jämförbarhet utformats i likhet med tabell 8 (s. 89).

Några avsevärda skillnader som berör icke avvikande beteende föreligger inte mellan de olika rektorsområdenas elever i åk 2. Rektorsområde 3 skiljer sig dock från två andra rektorsområden (RO 1, RO 5) genom att dessa elever i åk 2 i ge-

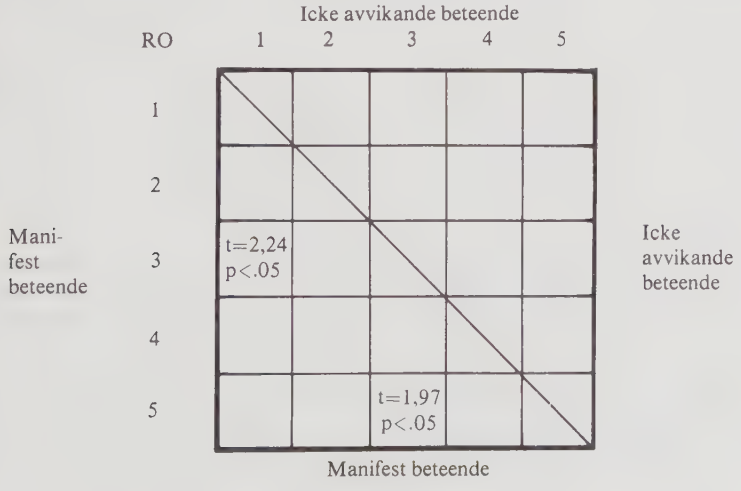
Tabell 11. Genomsnittligt antal tecken på emotionell störning bland åtta åringar, standardavvikelser, t värden och signifikansnivå för könsskillnader.

Problemgrad	Totalt (N=491)	Pojkar (N=268)	Flickor (N=223)	Std	t-värde	Sign.-nivå
1. Sällan utmärkande för barnet	38,62	37,97	39,41	4,32	3,68	p<.001
2. Ibland utmärkande för barnet	3,40	3,86	2,86	3,06	3,61	p<.001
3. Ofta utmärkande för barnet	0,89	1,04	0,70	1,78	2,11	p<.02

Tabell 12. Genomsnittligt antal manifesta och icke avvikande beteenden per rektorsområde enligt lågstadielärares skattningar av elever i åk 2 fördelade på kön samt t-värden och signifikansnivå för medeltalsskillnader.

Rektorsområde, kön	Antal elever	Genomsnittet manifesta beteenden	Genomsnittet icke avvikande beteenden	t-värden sign.-nivå
RO 1 Tot	89	0,67	39,47	
P	44	1,05	38,45	t=2,21
F	45	0,31	40,47	p<.05
RO 2 Tot	82	0,96	38,30	
P	45	1,24	37,27	t=2,40
F	37	0,62	39,57	p<.02
RO 3 Tot	100	1,25	38,47	
P	57	1,32	38,12	
F	43	1,16	38,93	
RO 4 Tot	47	0,66	38,11	
P	26	0,92	36,85	t=2,23
F	21	0,33	39,67	p<.05
RO 5 Tot	173	0,81	38,56	
P	96	0,82	38,28	
F	77	0,78	38,91	
Totalt	491	0,89 (Std=1,78)	38,62 (Std=4,32)	

Tabell 13. Signifikansnivåer och t-värden för skillnader i medeltal manifesta och icke avvikande beteenden mellan 5 rektorsområdens elever i åk 2.



nomsnitt visar signifikant fler manifesta beteenden. Nämnda rektorsområde är det mest belastade i emotionellt avseende enligt lågstadielärarnas skattningar och håller därmed positionen från den två år tidigare förskollärarskattningen. (Jämför tabell 7 s. 88 och tabell 8 s. 89).

Av tidigare redovisade resultat från förskollärarnas och lågstadielärarnas skattningar av emotionell störning hos Täbybarnen framgår, att barnen i 8-årsåldern är mindre störda än de var i 6-årsåldern. Den här utvecklingen har betraktats som en normalpsykologisk företeelse. Att skolgången haft en positiv inverkan i fråga om emotionell störning har dock inte uteslutits (se s. 99). Oavsett vilket rektorsområde barnen tillhört under de två åren i grundskolan har de i stort sett mött en likartad pedagogisk struktur, även om RO 1 i viss mån kan betraktas som ett undantag. Utjämningen mellan rektorsområdena beträffande emotionell störning hos de undersökta barnen torde vara ett utslag av den pedagogiska strukturen. Att barn i 8-årsåldern vanligen är mindre störda än barn i 6-årsåldern är ingen fullständig förklaring till att skillnaderna mellan rektorsområdena minskat. Troligare är att de två årens skolgång inneburit en pedagogisk behandling med gynnsam effekt i fråga om emotionell störning.

Rektorsområde 1 är enligt lågstadielärarnas skattningar det område, som har de mest stabila eleverna i emotionellt avseende. När dessa barn började skolan, tillhörde de emellertid det område, som var näst sämst i fråga om emotionell stabilitet. Positionsförändringen är intressant. Beträffande elevvårdande åtgärder skilde sig rektorsområde 1 något från övriga rektorsområden. I stället för sedvanlig specialundervisning i klinik eller klass hade man inrättat en "studiegård". Där arbetade ett lärarlag tillsammans och med klasslärare för att hjälpa elever att övervinna sina svårigheter oavsett handikapp. Studiegården var placerad mitt i huvudskolan. På så vis kom den där bedrivna specialundervisningen inte bara bildligt utan även bokstavligen att inta en central plats inom skolan och bidra till att förstärka den eleveentrerade hållningen hos personalen. Antalet timmar, som ställdes till förfogande för specialundervisning, var betydligt fler inom rektorsområde 1 än inom något av de övriga rektorsområdena. Det förefaller troligt, att positionsförändringen är ett utslag av, att specialundervisningens uppläggning och genomförande varit gynnsam för eleverna, även om man inte helt kan bortse från, att det kanske i stället ökat lärarnas tolerans för emotionell störning hos barn.

Sammanfattningsvis tycks skolan i sig utgöra ett behandlingsinstrument, vars verkan beträffande emotionell störning kan förändras genom administrativa åtgärder.

Författaren finner det angeläget att i detta sammanhang erinra om att tidigare presenterade resultat grundar sig på observationer av elever under skoltid. Eventuella tolkningar av ovan redovisade resultat angående emotionell störning bör därför begränsas i tid till skoldagens längd. Det är exempelvis tänkbart, att emotionell störning föreligger, men att den i högre grad kommer till uttryck hos eleven i hem och på fritid än inom skolan.

Angående skillnader mellan pojkar och flickor inom de olika rektorsområdena

beträffande emotionell stabilitet, framkommer samma mönster i åk 2 enligt tabell 12 som vid skolstarten. Flickorna tycks fortfarande vara emotionellt mer i balans än pojkarna, men några betydelsefulla skillnader i fråga om allvarligare grader av emotionell störning finns inte.

Sammanfattning av frågor som besvaras i kapitel 8 och kapitel 9

Resultaten som presenteras i kapitel 8 och kapitel 9 ger svar på några av de frågor som listats under rubriken 'Frågeställningar' (se s. 53—55). En sammanfattning av de båda kapitlen kan därför lämpligen ha sin utgångspunkt i följande frågor:

1. Vilka observerbara tecken på emotionell störning förekommer bland barn och hur många av barnen visar dessa tecken i 6- respektive 8-årsåldern?

Svar: Av 44 beteendebeskrivningar, som av barnpsykiatrisk och barnpsykologisk expertis bedömts som tecken på emotionell störning, är 43 st användbara vid bedömningen av barn i 6-årsåldern (se s. 76). I stort skiljer sig pojkar markant från flickor i fråga om aggressivt och destruktivt beteende, medan flickor men ej pojkar är mycket angelägna om att vara till lags. Beträffande depressivt beteende och psykosomatiska tecken på emotionell störning m m är skillnaderna mellan könen utan betydelse. De 43 olika tecknens förekomst i manifest form bland pojkar och flickor varierar mellan 0 och c:a 15 procent både i 6- och 8-årsåldern. För detaljerade uppgifter om hur stor procent barn, som visar de olika tecknen i 6-årsåldern, hänvisas till s. 78—79 och i 8-årsåldern till s. 96—97.

2. Vilka samband finns och hur starka är dessa samband mellan de olika yttringarna av emotionell störning?

Svar: Korrelationsberäkningar utifrån de 44 ursprungliga tecknen på emotionell störning ger maximalt 946 korrelationskoefficienter. De varierar mellan r = −.12 och r=.79, och korrelationskoefficienter r = ±.12 ger i denna undersökning en signifikant korrelation på 5 procentnivån. Närmare hälften av de möjliga sambanden (P = 456 st, F = 460 st) är av den storleksordningen, att de uppnår en statistisk signifikans på 5 procentsnivån eller mindre. De över huvud taget högsta sambanden mellan SES-variabler har uppmätts i anslutning till aggressivt beteende hos pojkar. Korrelationen mellan variabel 26 (Slänger saker, slår, sparkar vid tillsägelse från fröken) och variabel 30 (Slår, river, bryter sönder saker utan synbar anledning) uppgår till P = .79 (F = .28) samt mellan variabel 26 och variabel 38 (Är aggressiv mot vuxna P = .75) (F = .25). Även sambandet mellan variablerna 30 och 38 är högt (P = .75, F = .28) inom pojkgruppen. De högsta variabelsambanden inom flickgruppen berör koncentration och psykosomatiska besvär. Dessa samband uppgår till r=.66 (P=.49) mellan variablerna 31 (Okoncentrerad, kan inte göra något färdigt) och 21 (Vägrar arbeta med förelagda uppgifter) samt till r = .64 (P = .53) mellan variablerna 2 (Klagar över ont i magen) och 7 (Klagar över ont i huvudet). Beträffande låga sam-

band är de mellan variabel 9 Allergi/eksem/astma och övriga SES-variabler av speciellt intresse. Inte något av sambanden är statistiskt signifikant. Man kan därför ifrågasätta, om allergiska sjukdomar över huvud taget skall räknas som en yttring för emotionell störning. Mot detta talar resultat som uppnåtts vid behandling av allergiska sjukdomar genom psykoterapi. För ytterligare uppgifter angående samband mellan olika tecken på emotionell störning hänvisas till bilaga 2.

3. I vilken mån skiljer sig barn med avseende på a) ålder, b) kön, c) förskolegrupper och d) skolgrupper ifråga om yttringar av emotionell störning?

Svar: a) Ålder: Några betydelsefulla skillnader i emotionellt avseende mellan barn födda under första och fjärde kvartalet föreligger ej. Däremot visar resultaten att det i nämnda avseende varit mindre fördelaktigt för barnen att vara födda under tredje kvartalet. I 6-årsåldern visar barn i genomsnitt fler tecken på emotionell störning än samma barn i 8-årsåldern.

b) Kön: Pojkar visar i genomsnitt fler tecken på emotionell störning än flickor både i 6-års och 8-årsåldern.

c) Förskolegrupper: Det genomsnittliga antalet tecken för emotionell störning beräknat för varje förskola varierar. Faktorer som ojämn fördelning på kön och korridorformade, ekande lokaler ser ut att kunna bidra till hög grad av emotionell störning inom barnstugegruppen.

d) Skolgrupper: Nybörjargrupper från olika rektorsområden skiljer sig åt beträffande emotionell störning. Barn från villa- och radhusområden med huvudsakligen soc. gr. I befolkning är signifikant mer störda än barn från hyreshusområden. Efter två års skolgång är skillnaderna i stort utjämnade, men barn från villa- och radhusområde med huvudsakligen soc. gr. I befolkning är fortfarande mest belastade i fråga om emotionell störning.

4. Hur stor procent pojkar och hur stor procent flickor i 6-årsåldern respektive 8-årsåldern kan betecknas som emotionellt störda?

Svar: 18,6 % föreskolebarn eller 22,5 % pojkar och 13,8 % flickor kan betecknas som emotionellt störda. I 8-årsåldern är 14,1 % barn eller 17,2 % pojkar och 10,6 % flickor emotionellt störda.

Kapitel 10

Emotionell störning och avläsning

Inledning

I föreliggande kapitel kommer frågan om tidssamband mellan emotionell störning och avläsningssvårigheter att behandlas. För att kunna pröva de hypoteser, som uppställts i samband med fråga 5 (se s. 54) är det nödvändigt att indela täbybarnen i grupper bl.a. enligt prestationer i avläsning. Läsproven H4/H5 har i det sammanhanget använts men på ett annat sätt än vad som angivits i manualen. För detta redogörs nedan.

När eleverna prövades med Lindahls läsprov H4/H5 i åk 1 och i åk 2 var syftet med prövningarna tvåfaldigt (jmf s. 69). Dels skulle proven utgöra en grund för den här undersökningens genomförande, dels skulle de normeras enligt en niogradig skala[1] för att göras mer tillämpbara på elever i Täby skolor och ersätta tidigare normeringar. Konstruktörens normering omfattar medeltal rätt lästa ord, standardavvikelse samt antal ord under vilka man kan misstänka att markerad svaghet i läsning föreligger för årskurserna 1—6 (Lindahl u.å.)

Någon skillnad i svårighetsgrad mellan H4 och H5 framkom inte vid prövningarna i Täby. Proven bör därför betraktas som likvärdiga. Däremot framkom en skillnad mellan prestationer hos pojkar och hos flickor både vid prövningen i åk 1 och vid prövningen av samma årskull elever under deras andra skolår. Enligt instruktioner till provledarna har vid båda provtillfällena varannan elev bjudits H4 och varannan elev H5. De niogradiga skalor, som de båda prövningarna gav upphov till, redovisas i tabell 14.

Med undantag av sjuka eller av annan anledning frånvarande elever har samtliga elever i åk 1 och i åk 2 utgjort underlag för normeringarna. Antalet elever i tabell 14 är därför större än det antal undersökningsgruppen omfattar. Den utgör 75,1 % av totalantalet elever i åk 2 inom Täby skolor (jmf tab 1 s. 61).

De i tabell 14 angivna resultaten enligt skalvärden kom att användas i kommunens samtliga skolor. Dessa skalvärden kommer därför att ligga till grund vid indelning av elever i grupper enligt prestationer i avläsning. Gruppindelningen ansluts därmed till i praktiken rådande förhållanden, vilket har ansetts viktigt (jmf s. 59).

[1] STANINESKALA. Ordet stanine är en sammandragning av de engelska orden standard och nine. Skalan består av nio skalsteg med medelvärde 5 och en standardavvikelse på 2. Skalan ger normalfördelning.

Stanine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Procent	4	7	12	17	20	17	12	7	4

Tabell 14. Skalvärden för H4/H5 gällande åk 1 och åk 2 i Täby.

Åk	Kön	N	Skalvärde 1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	P	368	0-12	13-18	19-23	24-28	29-35	36-47	48-61	62-78	79-
1	F	293	0-14	15-19	20-25	26-32	33-40	41-51	52-67	68-89	90-
2	P	381	0-35	36-48	49-59	60-69	70-79	80-89	90-96	97-106	107-
2	F	314	0-37	38-50	51-62	63-71	72-81	82-91	92-104	105-120	121-

Gruppindelning av elever enligt prestationer i avläsning

I de hypoteser som uppställts (se s. 54) omnämns två grupper av elever med avseende på prestationer i avläsning, dels elever som har svårigheter att läsa av, dels elever vilkas prestationer i avläsning är normala. Att avgränsa dessa båda grupper av elever med hjälp av de i tabell 14 angivna skalvärdena kan ske på flera olika sätt.

Oavsett vilken form av lässvårigheter det gäller, är det vanligt inom skolan att anse att svårigheter föreligger, då en elevs provresultat faller inom stanineområdet 1–3 på ett för elevens årskurs normerat prov. Även mer preciserade uppdelningar görs. En del speciallärare betraktar provresultat inom stanineområdet 1–2 som ett utslag av gravare lässvårigheter och resultat motsvarande stanineområdet 3 som lindrigare svårigheter. Den senare indelningen har exempelvis Sigrell (1964) använt sig av i undersökningen av 'Skolan problembarn'. Provresultat inom stanineområdet 4 kan också utgöra grund för bedömningen lässvårigheter. I samband med en redogörelse för den procentuella fördelningen på olika stanine värden anges i manualen till 'Diagnostiska Läs- och Skrivprov för högstadiet': "Enligt denna skala kommer elever med läs- och skrivsvårigheter att i allmänhet få de låga stanine värdena 1, 2, 3 och 4" (Skandinaviska Testförlaget 1967 s. 29).

I samband med föreliggande undersökning har författaren valt att avgränsa gruppen elever, som har svårigheter att läsa av, till de elever vars prestationer enligt H4/H5 faller inom stanineområde 1–3. En ytterligare indelning enligt svårighetsgrad har inte ansetts nödvändig för undersökningens genomförande. I analogi med DLS-provet är det troligt, att en del elever med avläsningssvårigheter presterar H4/H5-resultat tillhörande stanine värde 4. Staninеskalan ger normalfördelning och dess medelvärde är 5. Det förefaller därför rimligt att anta att även elever utan egentliga avläsningssvårigheter presterar resultat tillhörande stanine värde 4. Att använda stanineområde 1–3 för avgränsning av elever med avläsningssvårigheter torde därför ge en mer enhetlig grupp än om stanineområde 1–4 kommer till användning.

Att resultat vid en H4/H5 prövning som ger stanine värde 5, vilket är medelvärde i staninеskalan, skall räknas som normala prestationer i avläsning torde vara utan tvivel. Detta är emellertid inte det enda sättet att avgränsa normala prestationer. Under förutsättning att skickligheten i avläsning är normalfördelad och avläsningssvaga elever utgörs av de barn, vilkas resultat vid H4/H5-prövning ger

stanine värde 1—3, bör de högpresterandes resultat ge stanine värde 7—9. De övriga barnen, vilkas prestationer ger stanine värde 4—6, kan varken betecknas som avläsningssvaga eller som skickliga i avläsning. Deras prestationer är i förhållande till de två andra grupperna att betrakta som genomsnittliga. Stanine värde 4—6 ger således en annan möjlighet att avgränsa normala prestationer i avläsning. Enligt författarens åsikt torde en dylik avgränsning närmast motsvara den bland lärare rådande uppfattningen om, vad som utgör normal avläsning.

Om man utgår från åtgärder, som vidtages i skolan i anslutning till olika grader av skicklighet i läsning hos lågstadieelever, har det hittills varit vanligt, att lågpresterande elever erhållit specialpedagogisk hjälp genom undervisning i läsklass eller läsklinik. Några särskilda bestämmelser gällande högpresterande och motsvarande de bestämmelser om specialundervisning, som berör lågpresterande, finns inte i skolstadgan (SFS 1971:235[1]). De högpresterande eleverna är således jämställda med de normalpresterande eleverna i undervisningssituationen. Med stöd av skolstadgan (SFS 1971:235) skulle således de normalpresterande och de högpresterande tillsammans kunna betraktas som en normalgrupp. En sådan grupp skulle i detta sammanhang utgöras av de elever, vilkas prestationer i avläsning faller inom stanineområdet 4—9.

Om den normalgrupp i avläsning som bildas genom att elevernas H4/H5-resultat ger stanine värde 5 utväljs i hypotesprövande syfte, leder den strängare avgränsningen till, att man får en definitionsmässigt klarare grupp, än om man väljer någon av de övriga två normalgrupperna. De senare ansluter, enligt författarens åsikt, i högre grad än den först nämnda gruppen till i praktiken rådande förhållanden, vilka emellertid är av olika karaktär. I det ena fallet kan den betecknas som 'organisatorisk'. Gränssättningen för normalgruppen, som omfattar stanine värde 4—9, är ett resultat av skolstadgans skrivning och inte en följdriktig avgränsning utifrån en normalfördelning. I det andra fallet kan normalgruppen karakteriseras som 'naturlig' genom att dess omfattning, stanine värde 4—6, utgör en följdriktig avgränsning av ett normalfördelat material.

En målsättning i samband med undersökningens uppläggning var att utgå ifrån i praktiken rådande förhållanden. I det sammanhanget är både den 'organisatoriska' och den 'naturliga' avläsningsgruppen av intresse. I stället för att välja mellan dessa avläsningsgrupper kommer båda grupperna att utgöra underlag för beräkningar i samband med följande hypotesprövningar. Dessutom kommer vissa jämförande beräkningar att genomföras med den högpresterande gruppen som underlag, i de fall det insamlade materialet kan tänkas ge information av intresse.

För att särskilja de olika elevgrupperna med avseende på prestationer i avläsning kommer kortfattade beteckningar att användas. Dessa består av en bokstavskombination, som anger om gruppen avser svaga (SAL), normala (NAL) eller goda (GAL) prestationer i avläsning. De därpå följande arabiska siffrorna

[1] Bestämmelser i Kungl. Maj:ts skolstadga given Stockholms slott den 23 april 1971 angående specialundervisning upphörde att gälla den 15 juni 1978 då förordning (SFS 1978:588) om ändring i skolförordningen (1971:235) utfärdades.

betecknar det stanineområde (1–3, 4–6, 4–9 eller 7–9) som avgränsar gruppen. Med romerska siffrorna I och II anges årskurs. Bokstäverna F och P betecknar kön. För den grupp flickor, som i åk 2 har svårigheter att läsa av enligt H4/H5-prövningen, kommer således följande beteckning att gälla: SAL 1–3 II F.

Tidsföljden mellan emotionell störning och avläsningssvårigheter

I syfte att besvara frågan om avläsningssvårigheter föregås av emotionell störning eller om tidsföljden är omvänd, uppställdes två hypoteser (se s. 54). Vid prövningen av dessa hypoteser kommer pojkar och flickor att behandlas som tillhörande skilda grupper, då betydelsefulla skillnader avseende emotionell störning och skillnader i avläsning föreligger.

För att möjliggöra hypotesprövningarna är det nödvändigt att indela barnen i olika grupper med avseende på prestationer i avläsning. Tillvägagångssättet har tidigare redovisats (se s. 106).

Emotionell störning i förskola och avläsningssvårigheter i åk 1 (Hypotes I)

Hypotes I förutsade att barn, som har svårigheter att läsa av i åk 1, visar fler tecken på emotionell störning före skolgångens början än de barn, vilkas prestationer i avläsning är normala i åk 1. Om ett beteende skall ses som tecken på emotionell störning, skall det enligt definitionen (s. 51) avvika i intensitet och frekvens från vanligen förekommande beteenden. Markeringen "ofta utmärkande för barnet" vid bedömning enligt SES har ansetts uppfylla definitionens krav och ligger därmed till grund för hypotesprövningen.

Tidigare gjorda prövningar av skillnader i medeltal manifesta ("ofta utmärkande . . .") och icke avvikande ("sällan utmärkande . . .") beteenden mellan rektorsområden visar, att avsevärda skillnader mellan barngrupper beträffande manifesta beteenden kan föreligga, utan att samtidigt några betydelsefulla skillnader i icke avvikande beteenden föreligger. Förhållandet kan även vara omvänt (se tab 8 s. 89). Av denna anledning kommer även jämförande prövningar, som berör gruppernas emotionella stabilitet, icke avvikande beteenden, i form av markeringar "Sällan utmärkande för barnet" att genomföras.

Som lämplig metod för att pröva hypotesen valdes t testning av skillnader i medeltal markeringar "Ofta utmärkande . . ." dvs manifest beteende. För att underlätta jämförelse har samma metod använts i samband med de jämförande prövningarna, och samtliga angivna signifikansnivåer gäller ensidig prövning, som en följd av att hypotesen är riktad. Resultaten av prövningarna i anslutning till hypotes I återfinns i tabell 15.

Resultaten i tabell 15 ger följande information: De avläsningssvaga flickorna i åk 1 (SAL 1–3 I F) visade fler tecken på emotionell störning i förskolan än övriga flickor (NAL 4–9 I F) d v s den 'organisatoriska' normalavläsningsgruppen gjorde. De avläsningssvaga flickorna var också mindre stabila i emotionellt avseende

Tabell 15. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i förskoleåldern enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan å ena sidan avläsningssvaga och å andra sidan övriga avläsningsgrupper i åk 1.

Åk 1		Förskola					
Grupp	N	Manifest beteende			Icke avvikande beteende		
		M	t	sign.nivå	M	t	sign.nivå
SAL 1–3 I F	58	1,74			37,02		
NAL 4–9 I F	187	.80	2,78	p<.005[1]	38,91	2,52	p<.01
NAL 4–6 I F	127	.79	2,66	p<.005	38,82	2,28	p<.025
GAL 7–9 I F	60	.82	2,22	p<.025	39,08	2,24	p<.025
SAL 1–3 I P	70	1,86			35,20		
NAL 4–9 I P	235	1,30	1,50	(p<.10)[1]	36,75	1,93	p<.05
NAL 4–6 I P	167	1,32	1,38	(P<.10)	36,88	2,00	p<.025
GAL 7–9 I P	68	1,25	1,30	(p<.10)	36,43	1,22	
Standardavvikelse		F=2,25	P=2,75		F=4,99	P=5,91	

[1] Jmf bilaga 6 tab. 2 och 3.

före skolstarten. Liknande skillnader föreligger även i förhållande till den 'naturliga' normalavläsningsgruppen (NAL 4–6 I F) och vid jämförelse med den grupp flickor, vilkas prestationer i avläsning är goda (GAL 7–9 I F). Vid motsvarande prövningar gällande pojkar framkommer i stort sett ett liknande mönster. Skillnaderna mellan å ena sidan de avläsningssvaga pojkarna (SAL 1–3 I P) och å andra sidan pojkar från de övriga avläsningsgrupperna (NAL 4–9 I P, NAL 4–6 I P, GAL 7–9 I P) beträffande tecken på emotionell störning är emellertid inte så stora, som motsvarande skillnader mellan flickgrupper är.

Resultaten av de företagna t-prövningarna av skillnader i medeltal manifesta beteenden mellan den avläsningssvaga (SAL 1–3 I F) och de båda normalavläsande flickgrupperna (NAL 4–9 I F, NAL 4–6 I F) bekräftar hypotes I. Det är således möjligt, att emotionell störning karakteriserat de avläsningssvaga flickornas, i åk 1, beteende under deras förskoleår. Resultaten av motsvarande prövningar gällande pojkgrupper bekräftar ej hypotes I, men närmar sig vald signifikansnivå och går i hypotesens riktning. Det torde därför inte vara orimligt att antaga, att tendensen i materialet är likartad det utfall som berör flickorna.

Avläsningssvårigheter i åk 1 och emotionell störning i åk 2 (Hypotes II)

Hypotes II förutsade, att elever, som i åk 1 har svårigheter att läsa av, visar fler tecken på emotionell störning i åk 2, än de elever visar, vilkas prestationer i avläsning var normala i åk 1. Prövningen av hypotes II utförs på samma sätt som prövningen av hypotes I och jämförande beräkningar kommer att genomföras enligt mönster från de jämförande beräkningarna i anslutning till hypotes I. Resultaten från samtliga prövningar, som berör hypotes II, redovisas i tabell 16.

Tabell 16. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i åk 2 enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan å ena sidan avläsningssvaga och å andra sidan övriga avläsningsgrupper i åk 1.

Åk 1		Åk 2					
Grupp	N	Manifest beteende			Icke avvikande beteende		
		M	t	sign.nivå	M	t	sign.nivå
SAL 1–3 I F	51	.82			38,55		
NAL 4–9 I F	172	.65	0,69		39,66	1,87	p<.05
NAL 4–6 I F	117	.75	0,27		39,43	1,41	(p<.10)
GAL 7–9 I F	55	.45	1,23		40,16	2,22	p<.025
SAL 1–3 I P	57	1,40			36,72		
NAL 4–9 I P	211	.95	1,55	(p<.10)	38,30	2,28	p<.025
NAL 4–6 I P	153	.97	1,43	(p<.10)	38,29	2,18	p<.025
GAL 7–9 I P	58	.90	1,38	(p<.10)	38,33	1,86	p<.05
Standardavvikelse		F=1,55	P=1,94		F=3,73	P=4,65	

Med resultat från de företagna t-prövningarna av skillnader i medeltal manifesta beteenden mellan avläsningssvaga och de olika kombinationerna av normalavläsande kan inte hypotes II bekräftas vare sig beträffande pojkar eller flickor. I båda fallen visar medeltalen, att skillnaderna går i hypotesens riktning, men endast de skillnader som berör pojkarna är stora nog, för att man skall kunna antaga, att en tendens föreligger.

För flickornas del tyder erhållna medelvärden avseende både manifest och icke avvikande beteende för grupperna SAL 1–3 I F, NAL 4–6 I F och GAL 7–9 I F på, att ju bättre avläsningsförmågan är i åk 1, desto bättre var flickorna i emotionellt avseende ett år senare, dvs i åk 2. Enligt erhållna medelvärden gällande pojkar är grupperna NAL 4–6 I P och GAL 7–9 I P emotionellt ungefär likvärdiga i åk 2, medan SAL 1–3 I P i emotionellt avseende är mycket sämre lottade. De olikheter i emotionell status i åk 2, som pojkgrupperna i avläsning i åk 1 uppvisar, motsvarar i stort de skillnader i emotionellt avseende, som förelåg mellan både pojkgrupperna och flickgrupperna i avläsning i åk 1 under förskoleåret.

Sammanfattning

För att besvara frågan om avläsningssvårigheter föregås av emotionell störning eller om tidsföljden är omvänd, uppställes två hypoteser. I anslutning till hypotesprövningarna har i jämförande syfte prövningar, som berör emotionell stabilitet, genomförts. Resultaten av de genomförda prövningarna visar, att det är möjligt, att avläsningssvårigheter hos flickor i åk 1 föregås av emotionell störning hos samma flickor under deras förskoleår. För pojkarnas del föreligger en motsvarande tendens och i deras fall tenderar dessutom avläsningssvårigheter i åk 1 att följas av emotionell störning i åk 2.

Ytterligare prövningar av relationen emotionell störning och avläsningssvårigheter

Det insamlade materialet ger möjlighet att pröva, om emotionell störning och avläsningssvårigheter uppträder samtidigt, då proven H4 och H5 bjöds under den tidsperiod, när skattningarna av emotionell störning i åk 2 genomfördes. Materialet ger också möjlighet att pröva, om avläsningssvårigheter hos elever i åk 2 föregås av emotionell störning hos dessa elever innan skolstarten. Sådana testningar kan ge ytterligare information om tidsrelationen.

I båda ovan nämnda fall har analysen genomförts med prövningarna i anslutning till hypotes I och hypotes II som modell. Några riktade hypoteser har inte tidigare uppställts, men för jämförbarhetens skull har författaren valt att göra ensidiga prövningar.

Emotionell störning i åk 2 och avläsningssvårigheter i åk 2

Resultaten av de prövningar som berör samtidigheten redovisas i nedanstående tabell 17.

De resultat i tabell 17, som berör flickorna, ger besked om att det i emotionellt avseende i åk 2 inte föreligger några signifikanta skillnader mellan den avläsningssvaga gruppen och övriga olika sammanställda flickgrupper i avläsning i nämnda årskurs. Likväl är de skillnader i medeltal manifesta beteenden, som föreligger mellan de olika avläsningsgrupperna av intresse, såväl som medeltalen icke avvikande beteenden. Utifrån motsvarande medeltal i samband med prövningarna av hypotes I och hypotes II har de avläsningssvaga flickorna visat sig vara mer belastade i emotionellt avseende än de övriga flickgrupperna. Som framgår av de i

Tabell 17. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i åk 2 enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan å ena sidan avlässningssvaga och å andra sidan övriga avläsningsgrupper i åk 2.

Åk 2		Åk 2					
Grupp	N	Manifest beteende			Icke avvikande beteende		
		M	t	sign.nivå	M	t	sign.nivå
SAL 1–3 II F	48	.71			39,00		
NAL 4–9 II F	175	.69	0,08[1]		39,52	0,86	
NAL 4–6 II F	113	.48	0,86		39,81	1,26	
GAL 7–9 II F	62	1,08	−1,24		39,00	0,00	
SAL 1–3 II P	67	1,36			36,67		
NAL 4–9 II P	200	.92	1,61[1]		38,43	2,68	p<.005
NAL 4–6 II P	140	.72	2,22	p<.025	38,88	3,20	p<.005
GAL 7–9 II P	60	1,38	0,06		37,37	0,85	
Standardavvikelse		F=1,55	P=1,94		F=3,73	P=4,65	

[1] Jmf. bilaga 6 tab. 4 och 5.

Tabell 18. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i åk 2 enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader mellan högpresterande (GAL 7–9 II) och normalpresterande (NAL 4–6 II) i avläsning i åk 2.

Åk 2 Grupp	N	Åk 2 Manifest beteende			Åk 2 Icke avvikande beteende		
		M	t	sign.nivå	M	t	sign.nivå
GAL 7–9 II F	62	1,08	2,45	p<.02	39,00	1,37	
NAL 4–6 II F	113	.48			39,81		
GAL 7–9 II P	60	1,38	2,20	p<.05	37,37	2,11	p<.05
NAL 4–6 II P	140	.72			38,88		
Standardavvikelse		F=1,55	P=1,94		F=3,73	P=4,65	

tabell 17 redovisade medeltalen har detta mönster brutits. Det är de flickor, vilkas prestationer i avläsning är goda (GAL 7–9 II F), som visar i genomsnitt flest tecken på emotionell störning och deras icke avvikande beteende motsvarar den svagavläsande flickgruppens (SAL 1–3 II F).

De i tabell 17 listade medeltalen manifest beteende, som gäller pojkar, förhåller sig till varandra i stort sett, som motsvarande medeltal för flickor. Även bland pojkarna är det de elever, vilkas prestationer i avläsning är goda (GAL 7–9 II P), som visar i genomsnitt flest tecken på emotionell störning. Skillnaden i medeltal mellan de i avläsning lågpresterande (SAL 1–3 II P) och de högpresterande pojkarna (GAL 7–9 II P) är dock ytterst ringa. I förhållande till den 'naturliga' normalavläsningsgruppen (NAL 4–6 II P) visar de svagavläsande pojkarna (SAL 1–3 II P) signifikant fler tecken på emotionell störning.

Förändringarna i den emotionella mönsterbilden har föranlett t-prövningar av skillnader i medeltal manifesta beteenden samt icke avvikande beteenden, mellan å ena sidan de i avläsning högpresterande flick- och pojkgrupperna (GAL 7–9 II F, GAL 7–9 II P) och å andra sidan motsvarande 'naturliga' normalavläsningsgrupper (NAL 4–6 II F, NAL 4–6 II P). Resultaten återfinns i tabell 18. Angivna signifikansnivåer gäller tvåsidig prövning.

I åk 2 visar både pojkar och flickor, vilkas prestationer i avläsning är höga (GAL 7–9 II P, F) i genomsnitt fler tecken på emotionell störning än sina kamrater av samma kön, vars prestationer i avläsning är normala (NAL 4–6 II P, F). De genomförda t-prövningarna bekräftar, att dessa medeltalsskillnader är signifikanta.

Emotionell störning i förskola och avläsningssvårigheter i åk 2

Resultaten av de prövningar, som företagits för att utröna om avläsningssvårigheter hos elever i åk 2 föregås av emotionell störning hos dessa elever före skolstarten, lämnas i tabell 19.

Tabell 19. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i förskoleåldern enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan å ena sidan avläsningssvaga och å andra sidan övriga avläsningsgrupper i åk 2.

Åk 2		Förskola					
Grupp	N	Manifest beteende			Icke avvikande beteende		
		M	t	sign.nivå	M	t	sign.nivå
SAL 1–3 II F	49	1,71			37,88		
NAL 4–9 II F	188	.85	2,38	p<.01	38,58	0,87	
NAL 4–6 II F	125	1,05	1,74	p<.05	38,02	0,17	
GAL 7–9 II F	63	.44	2,96	p<.005	39,68	1,89	p<.05
SAL 1–3 II P	70	1,57			35,54		
NAL 4–9 II P	214	1,31	0,69		36,65	1,36	(p<.10)
NAL 4–6 II P	151	1,35	0,55		36,89	1,58	(p<.10)
GAL 7–9 II P	63	1,22	0,73		36,06	0,51	
Standardavvikelse		F=2,25	P=2,75		F=4,99	P=5,91	

Ovanstående medeltal för de låg-, normal- och högpresterande grupperna i avläsning (SAL 1–3, NAL 4–6, GAL 7–9) antyder att ju högre prestationerna i avläsning är i åk 2, desto färre är tecken på emotionell störning hos barnen, innan de börjar skolan. Dessa skillnader i medeltal är för flickornas del stora nog, för att utifrån resultaten av de statistiska prövningarna fastslå, att en tendens föreligger. Skillnaden i medeltal manifesta beteenden mellan de i avläsning högpresterande flickorna (GAL 7–9 F) och de normalavläsande flickorna (NAL 4–6 II F) ger som resultat $t = 1{,}75$, vilket motsvaras av signifikansnivån $p < .10$ vid tvåsidig prövning.

Avläsningssvårigheter i åk 1 och avläsningssvårigheter i åk 2

Utöver de ovan redovisade prövningarna i anslutning till emotionell störning och avläsningssvårigheter bland täbybarnen har sambandet emellan avläsningssvårigheter i åk 1 och i åk 2 hos dessa barn undersökts. Resultaten, som grundar sig på t-prövningar av skillnader i medeltal rätt avlästa ord i åk 1 mellan å ena sidan de avläsningssvaga grupperna i åk 2 (SAL 1–3 II F, P) och å andra sidan de naturliga normalavläsningsgrupperna (NAL 4–6 II F, P) samt grupperna goda avläsare, (GAL 7–9 II F, P) återges i tabell 20. De signifikansnivåer, som anges, gäller för tvåsidig prövning.

Av resultaten i tabell 20 framgår, att de barn, som hade svårigheter att läsa av i åk 2, hade även skolåret innan presterat betydligt sämre i genomsnitt i avläsning än sina i avläsning normalpresterande (NAL 4–6) och högpresterande kamrater av samma kön gjorde. Skillnaderna i avläsning i åk 1 mellan de två sist nämnda grupperna är också avsevärda, vare sig det gäller flickor eller pojkar (Flickor $t = 5{,}05$, $p < .001$. Pojkar $t = 2{,}96$, $p < .01$.).

Tabell 20. Medeltal rätt lästa ord i åk 1 samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan avläsningssvaga och normalavläsande (NAL 4–6) samt goda avläsare i åk 2.

Åk 2 grupp	N	H4/H5 åk 1 M ord	standard-avvikelse	t-värde	signifikansnivå
SAL 1–3 II F	50	22,10			
NAL 4–6 II F	122	41,67	21,60	5,39	p<.001
GAL 7–9 II F	63	58,61		8,92	p<.001
SAL 1–3 II P	70	22,82			
NAL 4–6 II P	151	36,33	32,25	2,90	p<.01
GAL 7–9 II P	63	50,67		4,97	p<.001

Sammanfattning av prövningar genomförda i anslutning till fråga 5.

Fråga 5 gällde tidssambandet mellan emotionell störning och avläsningssvårigheter. Resultaten av de företagna prövningarna i anslutning till frågan visar tendenser till olika förlopp för flickor och pojkar.

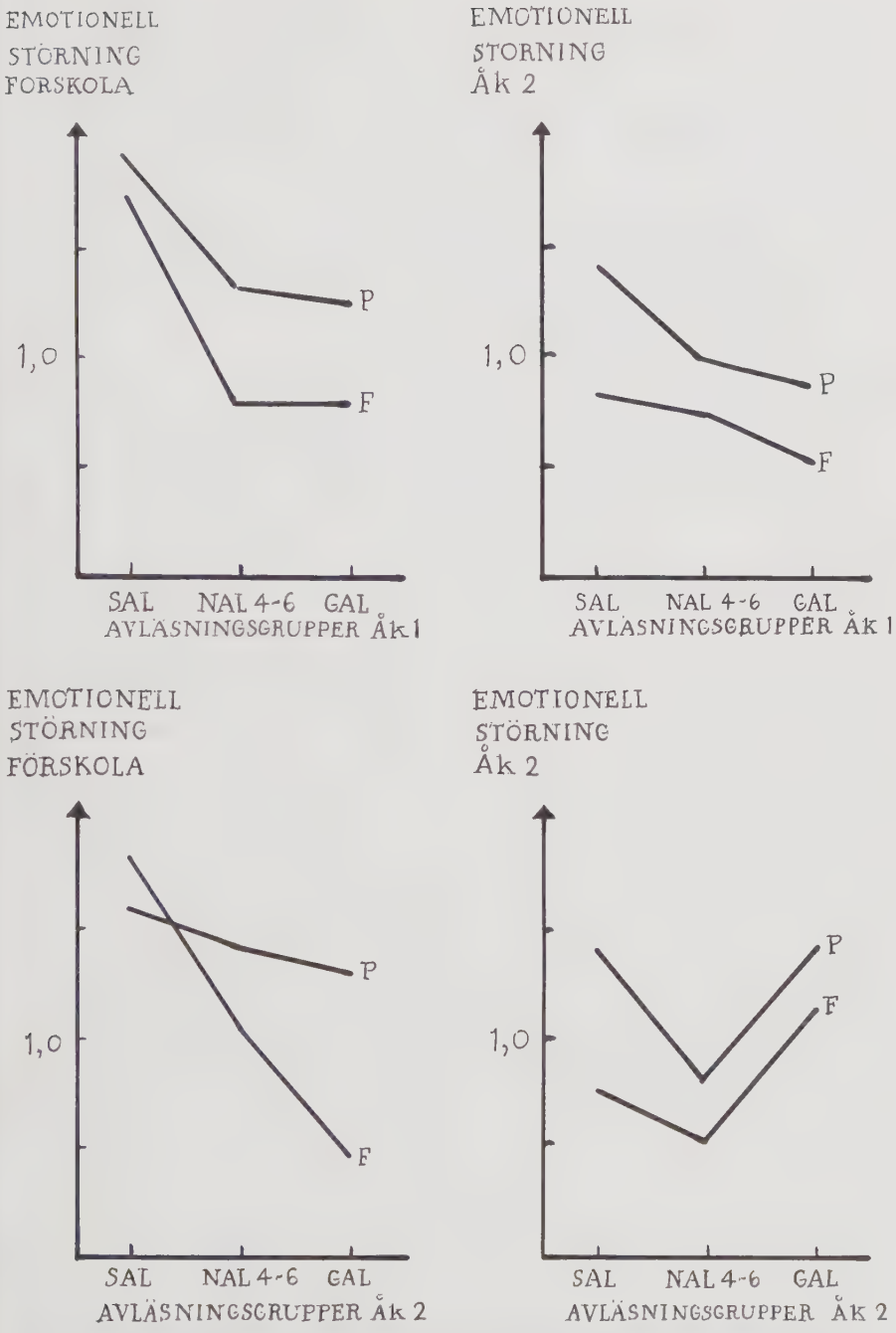
De avläsningssvaga flickorna i åk 1 visade fler tecken på emotionell störning, innan de började skolan, än de andra flickorna i årskursen gjorde. De avläsningssvaga flickorna i åk 2 var på liknande sätt mer emotionellt belastade än övriga flickor före skolstarten. Därutöver anger resultaten, att ju högre flickornas prestationer i avläsning är i åk 2, desto färre var tecknen på emotionell störning hos dessa flickor under förskoleåret. För flickornas del är det således möjligt, att emotionell störning i förskoleåldern åtföljs av avläsningssvårigheter både i åk 1 och i åk 2.

Låga prestationer i avläsning hos flickor i åk 1 åtföljs av låga prestationer i avläsning i åk 2 men däremot inte av någon betydande mängd tecken på emotionell störning. Hos flickor i åk 2 tycks inte avläsningssvårigheter och tecken på emotionell störning uppträda samtidigt, men däremot verkar goda prestationer i avläsning och emotionell störning vara samtidiga företeelser.

Hos de avläsningssvaga pojkarna i åk 1 förelåg en tendens till fler tecken på emotionell störning före skolstarten än hos övriga pojkar i åk 1. Låga prestationer i avläsning hos pojkar i åk 1 följs även av en tendens till fler tecken på emotionell störning i åk 2 än hos de övriga pojkarna i åk 1.

Svaga prestationer i avläsning i åk 1 åtföljs av svaga prestationer i avläsning i åk 2 hos pojkarna och dessa svaga prestationer förekommer samtidigt med tecken på emotionell störning. Förutom att det är möjligt, att emotionell störning och avläsningssvårigheter uppträder samtidigt hos pojkar i åk 2, är det möjligt att emotionell störning och goda prestationer i avläsning är samtidiga fenomen hos pojkar i andra årskursen.

Grunden för ovanstående sammanfattning är huvudsakligen de medeltal manifesta beteenden för avläsningsgrupperna, som erhållits vid skilda mättillfällen. Dessa medeltal har sammanställts i grafisk form i syfte att åskådliggöra skillna-



Figur 7. Förhållande mellan medeltal tecken på emotionell störning för låg-, normal- och högpresterande avläsningsgrupper vid olika tillfällen.

derna mellan de olika avläsningsgrupperna beträffande emotionell störning. Se fig 7.

De tidssamband, som råder mellan emotionell störning och avläsningssvårigheter, kan med mönster från villkorssatserna (s. 43—44) tecknas i symbolisk form på följande sätt:

Flickor $ES\ F_F \rightarrow SAL\ I_F \rightarrow SAL\ II_F$

Emotionell störning hos flickor i förskolan leder till avläsningssvårigheter hos samma flickor i åk 1, vilket i sin tur leder till avläsningssvårigheter hos dessa flickor i åk 2.

Pojkar $ES\ F_P - - - \rightarrow SAL\ I_P \rightarrow (SAL\ I_P \wedge ES\ II_P)$

Emotionell störning hos pojkar i förskolan tenderar att leda till avläsningssvårigheter hos samma pojkar i åk 1, vilket i sin tur leder till avläsningssvårigheter och samtidigt emotionell störning hos dessa pojkar i åk 2.

Någon exakt motsvarighet till dessa formler finns ej bland villkorssatserna (s. 43—44).

Man får alltid räkna med en viss felmarginal vid mätningar. När mänskliga kvaliteter eller karakteristika är föremål för bedömning, ökar felet. Likaså när man drar slutsatser om en population utifrån resultat, som berör ett sampel (Best 1964). Även om det har varit möjligt att med hjälp av statistiska metoder avslöja villkor, som gäller relationen emotionell störning och avläsningssvårigheter hos undersökta barn, bör man inte helt bortse från, att andra samband skulle kunna gälla. Det är exempelvis tänkbart, att större likhet råder mellan pojkar och flickor, då förhållandet mellan genomsnittliga tecken på emotionell störning för de låg-, normal- och högpresterande flick- och pojkgrupperna i avläsning vid olika mättillfällen visat sig gå i samma riktning (se fig 7).

Enligt de resultat, som ovan presenterats, föreligger skillnader mellan flickorna och pojkarna, avseende relationen emotionell störning och avläsningssvårigheter. Om dessa skillnader berör andra barn i Sverige kan inte klarläggas i detta sammanhang, då undersökningsgruppen inte är riksrepresentativ. Eftersom den psykiska reaktionsbenägenheten bör var likartad hos andra barn, är det emellertid inte helt otänkbart.

Diskussion

De företagna prövningarna tyder på, att tidssambanden mellan emotionell störning och avläsningssvårigheter, som gäller pojkar och flickor i Täby, inte är identiska. Flera faktorer kan leda till eller vara en följd av såväl emotionell störning som avläsningssvårigheter. Att tidsföljden, som gäller den enskilde individen, skulle överensstämma med vad som allmänt råder bland täbybarnen, är inte

säkert. Som riktlinjer vid bedömning av enskilda individer torde därför dessa samband vara mindre lämpliga.

Även om förfinade eller fler mätmetoder, som exempelvis vid klinisk bedömning, hade givit säkrare resultat, avslöjar dock de här framlagda resultaten den allmänna tendensen bland täbybarnen. Ur den aspekten är de intressanta och ger anledning att ifrågasätta skolans bidrag till elevens personlighetsutveckling.

Den först genomförda undersökningen, skattning av emotionell störning hos barn i förskoleåldern, visar att pojkar allmänt sett är mer emotionellt störda än flickor. Trots detta har de ett bättre utgångsläge än flickorna så till vida att emotionell störning före skolstarten inte tycks leda till avläsningssvårigheter i åk 1 för pojkarnas del. Under senare delen av andra skolåret kan konstateras att ett samband mellan emotionell störning och avläsningssvårigheter utvecklats hos pojkar, men upphört hos flickor. Bland flickorna finner man i stället i slutet av åk 2, att de bäst presterande i avläsning utgör den grupp, som är mest emotionellt störd. Vid samma tidpunkt visar sig de pojkar, som presterar bäst i avläsning, vara lika störda i emotionellt avseende som de avläsningssvaga pojkarna.

Beträffande tidsföljden emotionell störning och avläsningssvårigheter finns inte möjligheter att inom ramen för denna undersökning klarlägga den egentliga orsaken till de olika villkor, som råder för pojkar och flickor. Eftersom ett samband mellan emotionell störning och avläsningssvårigheter utvecklas bland pojkar under de två första skolåren, men avvecklas för flickornas del, finns anledning att fråga om skolan varit bättre anpassad till flickor än till pojkar med dessa problem.

När efter närmare två års skolgång de skickligaste avläsarna är emotionellt störda, finns skäl att fråga, om skolan även har bidragit till dessa gruppers ökade grad av emotionell störning?

"Modell av barnets utvecklande miljö och miljöns beståndsdelar" (se fig 2) åskådliggör, hur mångfaldig och komplicerad bakgrunden till emotionell störning är. Den variationsrikedomen medför, att de här framlagda resultaten kan förklaras på många sätt. Följande förklaringsförsök bör ses mot denna bakgrund.

Det förefaller inte otroligt, att de framlagda resultaten speglar täbybarnens reaktion på rådande system. Det är väl känt, att flickor är tidigare utvecklade än pojkar, men skolstadgan föreskriver, att barn av båda könen skall börja skolan under det år, de fyller sju. Det är möjligt, att mognadsförloppet är mer enhetligt hos flickor än hos pojkar, som De Hirsch & Jansky (1968) antar. Den senare och mer variationsrika mognaden skulle kunna medföra, att avläsning för somliga pojkar bildat en stressituation på vilken pojkarna reagerar med emotionell störning. De två första skolåren var möjligen också gynnsammare för flickorna än för pojkarna, genom att flickorna i skolsituationen hade tillgång till en vuxen av samma kön att identifiera sig med men ej pojkarna. Samtliga av barnens klasslärare var kvinnor.

Med stöd av skolstadgan ställs medel till förfogande för att hjälpa de elever, som företer brister i något avseende att följa undervisningen på sin årskurs nivå. Någon liknande fördelning av medel för att hjälpa de högpresterande att få under-

visning på den nivå de är kapabla till har inte stöd i stadgan. Dessa barn är hänvisade till den undervisning, som erbjuds inom klassens ram, såvida de inte är högpresterande i samtliga ämnen. Då kan eleven erbjudas att följa undervisningen i närmast högre årskurs, men detta sker mycket sällan.

Den skolstadga, (SFS 1971:235), som gällde undersökningsgruppen, kunde således komma att lägga hinder i vägen för undervisning av de högpresterande på för dem lämplig nivå. Eftersom skolstadgan inte medger uppflyttning till högre årskurs i enstaka ämne kan följden bli, att eleverna hålls tillbaka i strävan att göra framsteg för att inte skilja sig för mycket från klassens genomsnittliga nivå. De samband mellan emotionell störning och goda prestationer i avläsning, som visat sig föreligga bland täbybarnen efter två års skolgång, skulle kunna vara en följd av, att de högpresterande barnen arbetat på för låg nivå. Det är inte uteslutet att för låga krav liksom för höga krav resulterar i ett emotionellt stört beteende.

Att emotionell störning utvecklas i kombination med avläsningssvårigheter hos pojkar och med goda prestationer i avläsning hos både pojkar och flickor är inte förenligt med skolans målsättning. Skulle dessa fenomen inte vara en lokalt betingad engångsföreteelse, är situationen alarmerande. Medel borde anslås till en undersökning för att klarlägga, om tidssambanden även gäller andra lågstadieelever i Sverige och om så är fallet, vilka åtgärder som bör vidtagas.

Kapitel 11

Avläsningsnivå inom olika rektorsområden och åldersgrupper

Inledning

I tidigare avsnitt av denna rapport har emotionell störning inom olika rektorsområden samt åldersfaktorns betydelse för emotionell störning behandlats (se s. 87–92, 100–103). För jämförelse kommer på ett liknande sätt avläsningsnivån inom olika rektorsområden och inom åldersgrupper att belysas i föreliggande kapitel.

Avläsningsnivå inom olika rektorsområden

Vid skolstarten var den genomsnittliga emotionella nivån inte lika hög inom alla rektorsområden. Skillnaden var då i ungefär hälften av fallen betydelsefull men i stort utjämnad efter två års skolgång (jämför tabell 8 s. 89 och tabell 13 s. 101). För att ta reda på om även skillnader i avläsningsnivå föreligger, har medeltalen rätt lästa ord i åk 1 och i åk 2 beräknats för varje rektorsområde (se tabell 21). Varje kombination av skillnader mellan rektorsområden har t-prövats. I de fall skillnaderna har befunnits vara av betydelse, redovisas t-värde och signifikansnivå (se tabell 22). Uppgifter om medeltal rätt lästa ord för pojkar och flickor inom de olika områdena lämnas i bilaga 4.

Som framgår av tabell 21 föreligger variationer i avläsningsnivå både i åk 1 och i åk 2 vid jämförelse mellan rektorsområden. Skillnaden mellan några rektorsområden beträffande avläsningsnivå i åk 1 är signifikant, men däremot föreligger inte någon betydelsefull skillnad i avläsningsnivå i åk 2, vilket framgår av tabell 22.

Tabell 21. Medeltal rätt lästa ord i åk 1 och åk 2 för rektorsområden.

Rektorsområde	Åk 1		Åk 2	
	N	M ord	N	M ord
RO 1	92	32,67	86	74,65
RO 2	86	36,30	79	78,80
RO 3	105	46,44	98	78,16
RO 4	86	40,59	75	76,73
RO 5	175	40,77	170	75,44
		(std=27,98)		(std=20,64)

Tabell 22. Signifikansnivåer och t-värden för skillnader i medeltal rätt lästa ord i åk 1 och åk 2 mellan rektorsområden.

Åk 1

RO	1	2	3	4	5
1			t=3,45 p< .001		t=2,25 p< .05
2			t=2,49 p< .02		
3					
4					
5					

Åk 2 (RO) — Åk 1

Åk 2

I åk 1 svarar de elever, som tillhör de två rektorsområdena, vars bebyggelse utgörs huvudsakligen av hyreshus, för de lägsta avläsningsnivåerna. Skillnaden för båda dessa områden i förhållande till RO 3, vars avläsningsnivå ligger högst, är signifikant. RO 3 är ett villa- och radhusområde. I relation till förändringarna i den emotionella nivån (se tab 8 s. 89 och tab 13 s. 101) inom dessa områden är förändringen till en utjämning av skillnader i avläsningsnivå i åk 2 intressant.

Att RO 3 inte behåller sin position, som bästa rektorsområde i avläsning utan får stå tillbaka för RO 2 i slutet av åk 2 är något oväntat, då skillnaden mellan dem i åk 1 var tillräckligt stor för att vara av betydelse. Detta skulle kunna vara ett utslag av emotionell störning. RO 3 var det mest emotionellt störda området både vid skolstarten och i slutet av åk 2. Möjligen kan den emotionella störningen ha bidragit till den lägre avläsningsnivån i åk 2 inom RO 3, medan avläsningsnivån höjts inom RO 2 p.g.a. ringa förekomst av emotionell störning. På ett liknande sätt skulle skillnaderna i avläsningsnivå i åk 1 och i åk 2 mellan RO 1 och RO 3 kunna förklaras. Barnen i RO 1, som vid skolstarten utgjorde den näst mest störda gruppen, är den minst emotionellt störda gruppen i åk 2. Den avtagande emotionella störningen inom gruppen skulle kunna ha bidragit till att någon betydande skillnad i avläsningsnivå inte längre föreligger i åk 2 mellan RO 1 och RO 3.

Den utjämning i avläsningsnivå mellan rektorsområdena som ägt rum från åk 1 till åk 2 torde inte enbart kunna förklaras av förändringar i graden av emotionell störning. Andra faktorer kan också ha bidragit till utjämningen. Som exempel kan satsningen på specialundervisning ha varit större i åk 2 än i åk 1.

Vad som klargörs genom de i tabell 21 och bilaga 4 framlagda resultaten är att barn, som kommer från hyreshusområden, kan i genomsnitt prestera bättre i avläsning än barn från villa- och radhusområden.

Tabell 23. Medeltal rätt lästa ord i åk 1 för kvartalsindelade grupper av barn födda under samma år och fördelade på kön.

Kvartal	Flickor		Pojkar	
	N	M ord	N	M ord
Första	62	39,0	74	40,6
Andra	65	51,0	90	41,3
Tredje	62	38,6	85	35,3
Fjärde	71	39,0	75	31,1
	(std=21,60)		(std=32,25)	

Avläsning och ålder

I syfte att undersöka åldersfaktorns inverkan på färdigheter i avläsning har medeltal rätt lästa ord i åk 1 beräknats för pojk- och flickgrupper med kvartal som indelningsgrupp. Resultaten redovisas i tabell 23.

Flickor födda under andra kvartalet utgör den grupp av de under samma år födda, vars genomsnittliga prestationer i avläsning i åk 1 är högst. De läser i genomsnitt 12 ord mer per minut än flickor födda under vilket som helst av de övriga kvartalen. Dessa skillnader i medeltal rätt lästa ord är signifikanta ($p < .01$)[1]. Att flickor, som är födda i slutet av året, skulle prestera sämre i avläsning i åk 1, än de flickor, som är födda i början av året, ger resultaten i tabell 23 ej belägg för. Inte heller förelåg några skillnader i emotionellt avseende mellan dessa grupper, innan de började skolan (se tabell 9 s. 91).

Även för pojkarnas del är det fördelaktigast att vara född under andra kvartalet, men deras genomsnittliga antal rätt lästa ord är endast obetydligt högre än pojkarnas födda under första kvartalet. Den genomsnittliga färdigheten i avläsning minskar med sjunkande ålder och till skillnad från flickorna utgör pojkar födda under fjärde kvartalet den grupp, som presterar lägst i avläsning. Skillnaden i medeltal rätt lästa ord i åk 1 mellan pojkar födda under andra kvartalet och pojkar födda under fjärde kvartalet är signifikant ($t = 2{,}02$, $p < .05$).

Med undantag av andra kvartalet är i stort kvartalstillhörighet utan betydelse för avläsningsförmågan hos flickor födda under samma år, medan pojkarnas avläsningsförmåga förefaller att minska med sjunkande ålder. Någon förklaring till dessa skillnader kan inte lämnas inom ramen för denna rapport. Det torde emellertid inte vara orimligt att antaga, att skillnaderna mellan könen i detta fall är en följd av pojkarnas senare mognad.

[1] Andra kvartalet – Första kvartalet $t = 3{,}13$ $p < .01$
Andra kvartalet – Tredje kvartalet $t = 3{,}23$ $p < .01$
Andra kvartalet – Fjärde kvartalet $t = 3{,}24$ $p < .01$

Kapitel 12

Emotionell störning, förståelseläsning och avläsning

Förståelseläsning — normering och gruppindelning

I likhet med avläsningssvårigheter har förståelseläsningssvårigheter antagits kunna fastställas med hjälp av normerade prov (jämför s. 52). Något sådant prov som var speciellt normerat för bruk i Täby skolor fanns inte. Inte heller förekom någon särskild prövning av samtliga elevers på mellanstadiet läsförmåga i likhet med H4- och H5-prövningen av eleverna på lågstadiet, men inom samtliga rektorsområden tog eleverna i åk 6 del av standardprovet i svenska.

Standardprövningen i svenska ingick som en naturlig del i skolarbetet i åk 6. Provet består av sex delprov varav ett läsförståelseprov (LF). Detta delprov (se s. 65) har ansetts lämpligt som grund för bedömning av elevernas färdigheter i förståelseläsning.

Årligen normeras totalpoängen på standardprovet enligt en 5-gradig skala av skolöverstyrelsen. Dessa normer är riksgiltiga och gör ingen åtskillnad mellan könen. Av de till SÖ för normering insända standardprovshäften i svenska för åk 6 år 1976 hade 506 prov valts ut slumpmässigt, varefter prickning av samtliga delprov utfördes av SÖ-personal. Genom vänligt tillmötesgående från SÖ har nämnda prickningsschema kunnat användas som underlag för normering av läsförståelseprovet (LF). Eftersom inte några som helst prov speciellt normerade för bruk i Täby skolor användes på mellanstadiet och läsförståelseprovet är ett av standardprovets delprov valdes SÖ samplet som normgrupp.

Läsförståelseprovet (LF) har normerats enligt en 9-gradig skala. Avgränsningen av förståelseläsningsgrupper har utförts i överensstämmelse med avgränsningen av avläsningsgrupper (se s. 106). För att särskilja elevgrupper med avseende på prestationer i förståelseläsning används följande beteckningar: SFL = svaga prestationer i förståelseläsning, NFL = normala prestationer i förståelseläsning och GFL = goda prestationer i förståelseläsning. De på bokstavsbeteckningen följande arabiska siffrorna anger det stanineområde som avgränsar gruppen och den följande bokstaven F eller P betecknar kön.

Avläsningssvårigheter i åk 2 och förståelseläsningssvårigheter i åk 6

I syfte att besvara fråga 6 "Föregås förståelseläsningssvårigheter av avläsningssvårigheter?" har t-prövning av skillnader i medeltal rätt avlästa ord i åk 2 genom-

Tabell 24. Medeltal rätt lästa ord i åk 2 samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan barngrupper vilkas prestationer i förståelseläsning är svaga och de vilkas prestationer är normala eller goda.

Grupp åk 6	N	H4/H5 åk 2 M ord	standard-avvikelse	t-värde	signifikansnivå
SFL 1–3 F	48	66,67			
NFL 4–6 F	96	78,55	21,87	3,07	p<.01
GFL 7–9 F	60	90,62		5,66	p<.001
SFL 1–3 P	51	66,49			
NFL 4–6 P	118	74,60	19,29	2,51	p<.02
GFL 7–9 P	56	81,63		4,05	p<.001

förts mellan de grupper av barn, vilkas prestationer i förståelseläsning var svaga (SFL 1–3) och de vars prestationer var normala (NFL 4–6) eller goda (GFL 7–9) i åk 6. I tabell 24 återfinns resultaten.

De barn, vilkas prestationer i förståelseläsning i åk 6 var svaga, presterade sämre i avläsning i åk 2, än de kamrater av samma kön gjorde, vilkas prestationer i förståelseläsning var normala eller goda i åk 6. Även skillnaderna mellan de två sistnämnda grupperna är avsevärda (flickor $t = 3,35$, $p < .001$, pojkar $t = 2,25$ $p < .05$).

Trots att ovanstående resultat allmänt sett visar, att ju sämre prestationerna i förståelseläsning var i åk 6, desto sämre var prestationerna i avläsning i åk 2, kan man inte fastslå, att förståelseläsningssvårigheter föregås av avläsningssvårigheter. Prestationer vid H4/H5-prövning, som faller inom stanineområdet 1–3, utgör kriterium på avläsningssvårigheter. Det genomsnittliga antalet rätt avlästa ord vid nämnda prövning i åk 2 för både den flickgrupp och den pojkgrupp, som hade förståelseläsningssvårigheter i åk 6, faller inom stanineområdet 4, vilket i det här sammanhanget räknas som normala prestationer.

Förståelseläsning och emotionell störning

"Föregås förståelseläsningssvårigheter hos elever på mellanstadiet av emotionell störning hos dessa elever i förskoleåldern?" är sjunde frågans lydelse. Fråga nr 8 är formulerad på ett liknande sätt: "Föregås förståelseläsningssvårigheter hos elever på mellanstadiet av emotionell störning hos dessa barn på lågstadiet?" För att besvara de båda frågorna kommer t-prövningar av skillnader i medeltal manifest och icke avvikande beteende att genomföras på ett med andra här företagna prövningar jämförbart sätt. Då några riktade hypoteser inte finns uppställda i anslutning till frågorna 7 och 8, är de följande prövningarna tvåsidiga.

Emotionell störning i förskola och förståelseläsningssvårigheter i åk 6

Resultaten av de prövningar som berör fråga 7 återfinns i tabell 25.

Tabell 25. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i förskolan enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan olika förståelseläsningsgrupper i åk 6.

Åk 6		Förskola					
		Manifest beteende			Icke avvikande beteende		
Grupp	N	M	t	sign.nivå	M	t	sign.nivå
SFL 1–3 F	48	1,44			38,21		
NFL 4–9 F	158	.92	1,40[1]		38,46	0,30	
NFL 4–6 F	97	1,11	0,83		37,76	–0,51	
GFL 7–9 F	61	.61	1,91	(p<.10)	39,57	1,41	
SFL 1–3 P	52	1,40			35,29		
NFL 4–9 p	177	1,27	0,30[1]		36,80	1,62	
NFL 4–6 P	121	1,31	0,20		36,80	1,54	
GFL 7–9 P	56	1,18	0,42		36,80	1,33	
Standardavvikelse		F=2,25	P=2,75		F=4,99	P=5,91	

[1] Jmf. bilaga 6 tab. 6 och 7.

Med standardprovets för åk 6 delprov Läsförståelse (LF) som kriterium på förståelseläsning, föreligger inte några statistiskt säkerställda skillnader mellan flickor alternativt pojkar, vilkas förståelseläsning är svag och övriga barn av samma kön, varken med avseende på emotionell störning eller emotionell stabilitet. Medeltalen för de tre förståelseläsningsgrupperna SFL 1–3, NFL 4–6 och GFL 7–9 ger liknande mönster för pojkar och flickor. Med högre genomsnittliga prestationer i förståelseläsning följer lägre medeltal tecken på emotionell störning. Skillnaderna mellan pojkgrupperna är dock små. Skillnaderna mellan flickgrupperna är visserligen större, men endast beträffande skillnaden mellan extremgrupperna ger den statistiska prövningen grund för att en tendens till ett mer emotionellt stört beteende förelåg hos de förståelseläsningssvaga flickorna i förskoleåldern.

Som tidigare omnämnts ligger ett rikssampel till grund för normering av läsförståelseprovet (LF) och därmed gruppindelningen (se s. 122). Vid normering av H4 och H5-proven utgjorde täbybarnen normgrupp och skilda skalor utarbetades för flickor och pojkar (se s. 105). Om läsförståelseprovet (LF) hade normerats på samma sätt som H4 och H5-proven, skulle andra resultat än de i tabell 25 presenterade kunna vara möjliga, om den senare normeringen hade medfört förändringar av storleken på de olika förståelseläsningsgrupperna. För att undersöka om nämnda förändringar är möjliga, har den procentuella fördelningen av täbybarn på olika förståelseläsningsgrupper, avgränsade enligt riksskalan, beräknats för jämförelse med normeringsunderlagets och stanineskalans procenttal för motsvarande grupper. Se tabell 26.

Den procentuella fördelningen av pojkar på olika förståelseläsningsgrupper och motsvarande fördelning av barnen tillhörande rikssamplet är i det närmaste identisk. En indelning av pojkarna i förståelseläsningsgrupper utifrån en skala, där

Tabell 26. Procentuell fördelning av elever på olika förståelseläsningsgrupper.

Grupp Åk 6	Stanine %	Rikssamplet N	%	Täbyflickor N	%	Täbypojkar N	%
SFL 1–3	23	120	23,7	48	23,5	52	22,8
NFL 4–9	77	386	76,3	156	76,5	176	77,2
NFL 4–6	54	264	52,2	96	47,1	120	52,6
GFL 7–9	23	122	24,1	60	29,4	56	24,6

de själva utgjort normgrupp, skulle således inte medföra någon förändring av gruppstorlek, och därmed ej heller någon förändring av de i tabell 25 redovisade resultaten. Motsvarande jämförelse mellan rikssamplets barn och täbyflickorna visar god överensstämmelse mellan SFL 1–3-grupperna liksom NFL 4–9-grupperna. Skillnaden i storlek mellan både NFL 4–6-grupperna och GFL 7–9-grupperna uppgår till 5 %, vilket inte torde medföra någon betydelsefull förändring av de i tabell 25 presenterade resultaten. Prövning av skillnaden i procenttal mellan GFL-grupperna ger följande värde $z = 0{,}40$.

Emotionell störning i åk 2 och förståelseläsningssvårigheter i åk 6

Resultaten av de företagna t-prövningarna i samband med fråga 8 "Föregås förståelseläsningssvårigheter hos elever på mellanstadiet av emotionell störning hos dessa barn på lågstadiet?" redovisas i tabell 27.

Som framgår av de i tabell 27 presenterade resultaten föregås inte förståelseläsningssvårigheter hos elever i åk 6 av emotionell störning hos dessa elever i åk 2. Medeltalen icke avvikande beteenden visar, att den emotionella stabiliteten i åk 2

Tabell 27. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i åk 2 enl. SES samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal mellan förståelseläsningssvaga och andra förståelseläsningsgrupper i åk 6.

Åk 6					Åk 2		
		Manifest beteende			Icke avvikande beteende		
Grupp	N	M	t	sign.nivå	M	t	sign.nivå
SFL 1–3 F	45	.71			38,93		
NFL 4–9 F	147	.65	0,23		39,61	1,07	
NFL 4–6 F	89	.54	0,60		39,38	0,66	
GFL 7–9 F	58	.81	–0,32		39,95	1,38	
SFL 1–3 P	48	.94			37,44		
NFL 4–9 P	167	.96	–0,06		38,51	1,41	
NFL 4–6 P	114	1,03	–0,27		38,21	0,96	
GFL 7–9 P	53	.81	0,34		39,15	1,85	(p<.10)
Standardavvikelse		F=1,55	P=1,94		F=3,73	P=4,65	

minskade, ju lägre både flick- och pojkgruppernas genomsnittliga prestationer i förståelseläsning i åk 6 var, men skillnaderna mellan grupperna är för små att vara statistiskt säkerställda.

Sammanfattning

Utifrån de instrument och metoder för analys av frågorna 7 och 8, som här kommit till användning, finns inte belägg för, att förståelseläsningssvårigheter skulle ha föregåtts av emotionell störning hos barnen, varken före skolstarten eller senare på lågstadiet.

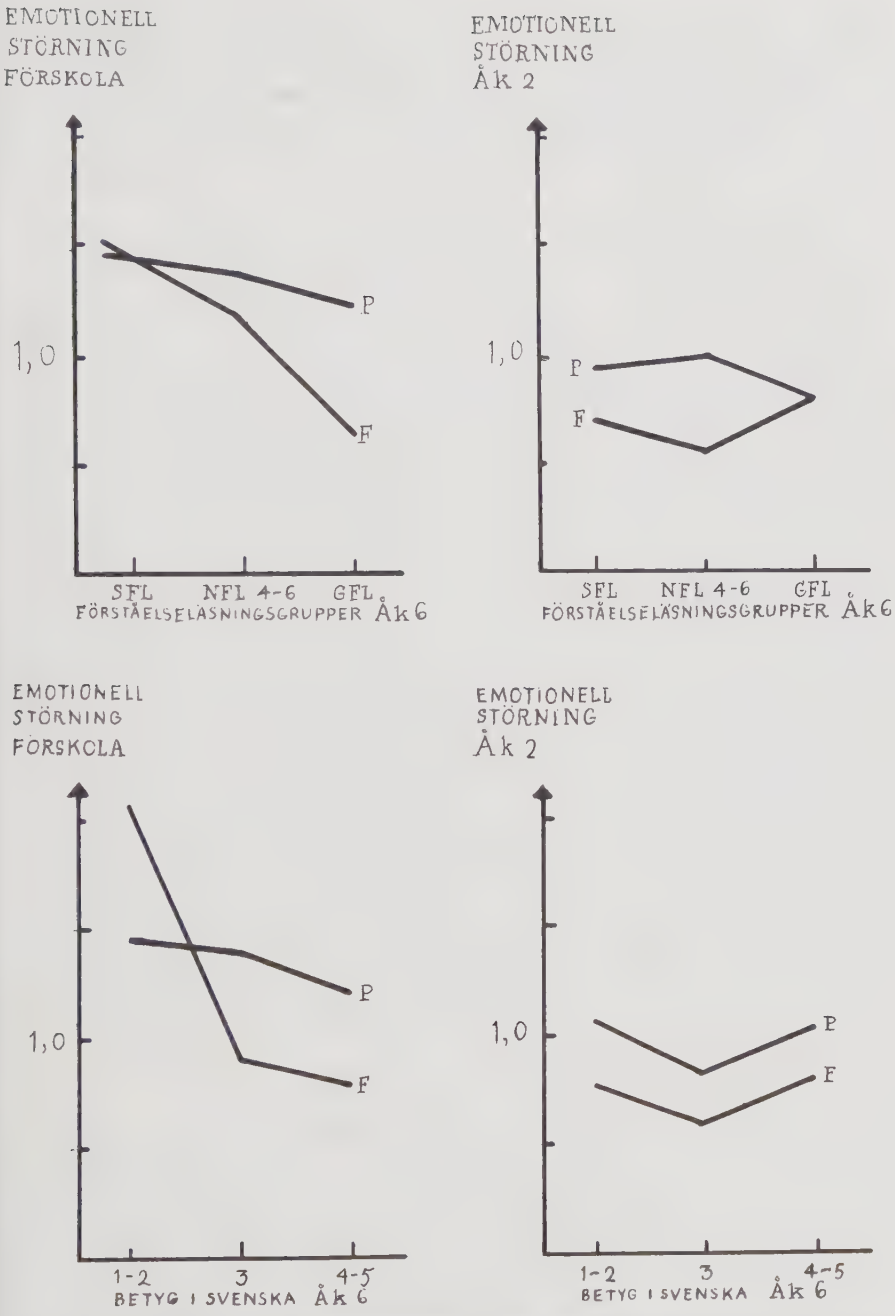
Diskussion

Generellt sett leder varken avläsningssvårigheter i åk 2 eller emotionell störning i förskoleåldern eller i åk 2 till förståelseläsningssvårigheter hos barnen i åk 6 enligt företagna prövningar. Som tidigare framförts skulle avläsning och förståelseläsning kunna vara två sidor av samma process eller tillhöra skilda processer (se s. 51—52). Även om avläsningssvårigheter ej leder till förståelseläsningssvårigheter, förefaller det troligare, att avläsning och förståelseläsning är två sidor av samma process än att de tillhör skilda processer. Av de företagna prövningarna framgår nämligen, att ju bättre de genomsnittliga prestationerna är i förståelseläsning, desto bättre var de genomsnittliga prestationerna i avläsning. Detta gäller både flickor och pojkar. Ett sådant samband skulle antagligen inte ha uppkommit, om avläsning och förståelseläsning hade tillhört helt skilda processer.

Till skillnad från avläsningssvårigheter på lågstadiet föreligger inte något samband av betydelse mellan emotionell störning i förskoleåldern eller i åk 2 samt förståelseläsningssvårigheter hos barn på mellanstadiet. Någon entydig bild av förhållandet mellan emotionell störning och lässvårigheter har inte tidigare forskning kunnat ge (jmf s. 29—40). Roswell & Natchez (1971) har exempelvis beskrivit sambandet mellan emotionella faktorer och lässvårigheter som oerhört invecklat (se s. 40). Av denna anledning är de här framlagda resultaten inte utan intresse.

Visserligen har fyra år förflutit mellan bjudningen av avläsningsprovet och förståelseläsningsprovet, men man torde ändå inte kunna bortse från, att de funna sambanden med emotionell störning är olika. Utifrån de resultaten kan inte uteslutas, att rådande oklarheter angående tidsföljden mellan emotionell störning och lässvårigheter delvis är en följd av, att mer komplexa läsprov kommit till användning vid en del tidigare undersökningar. Som exempel kan nämnas att läsförmåga omfattar både läsförståelse, läshastighet, ordförståelse och avläsning enligt DLS-provet för högstadiet. Fördelningen mellan förståelseläsningsuppgifter och tidsbunden avläsning inom läsprov skulle således kunna vara en av orsakerna till bristen på samstämmighet mellan olika framlagda resultat rörande samband mellan emotionell störning och lässvårigheter.

Inom ramen för denna studie erbjuds inte någon möjlighet att undersöka ovan



Figur 8. Förhållande mellan medeltal tecken på emotionell störning för låg-, normal- och högpresterande förståelseläsningsgrupper och betygsgrupper vid olika mättillfällen.

gjorda antaganden med hjälp av för svenskt bruk stadardiserade mer komplexa läsprov. Vad som finns att tillgå är resultaten av standardprövningen i svenska. Standardprovet är emellertid ett mer kunskapsinriktat prov än exempelvis tidigare nämnda DLS-prov. För att genomföra prövningen måste barnen bl a ha lärt sig att slå i ordlista och sätta ut skiljetecken (jmf s. 66). Av denna anledning är provet inte helt lämpligt.

Beräkningar av emotionell störning för grupper indelade enligt standardprovsbetyg är emellertid inte utan intresse (se bilaga 5). Resultaten visar nämligen, att flickor, som har låga betyg i svenska (1—2) i åk 6, uppvisade signifikant fler tecken på emotionell störning i förskoleåldern än övriga flickor i årskursen. Något motsvarande resultat föreligger inte för pojkarnas del. Generellt sett åtföljs således emotionell störning hos flickor i förskoleåldern av låga betyg i svenska men inte av förståelseläsningssvårigheter i åk 6. Med anledning av skillnaderna i innehåll mellan förståelseläsningsprovet och standardprovet som helhet förefaller det inte orimligt att antaga, att emotionell störning hos flickor i förskoleåldern allmänt sett inte utgör något hinder för att förstå innehåll i läst text, men torde däremot vara ett hinder för att inhämta kunskaper i ämnet svenska i åk 6, dvs tillgodogöra sig undervisningen.

Beträffande emotionell störning och avläsningssvårigheter vet vi, att dessa företeelser är samtidigt uppträdande fenomen hos pojkar i åk 2. Vi vet också, att i åk 2 har ett samband mellan goda prestationer i avläsning och emotionell störning hos täbybarnen växt fram. Om förståelseläsningssvårigheter och låga betyg i svenska eller motsatsen förekommer samtidigt med emotionell störning i åk 6 kan inte utredas i samband med föreliggande studie. De mönster, som bildas av medeltalen manifest beteende för förståelseläsnings- och betygsgrupperna, är i stort liknande de mönster, som bildas av motsvarande medeltal för avläsningsgrupperna (jämför fig 7 s. 115 och fig 8 s. 127). Det är därför inte helt otänkbart, att en undersökning av ovan nämnda samtidighet i åk 6 hade givit resultat, som motsvarar resultaten av undersökningen i åk 2. Det vore önskvärt att förhållandet utreds.

Kapitel 13

Enskilda tecken på emotionell störning i relation till avläsnings- och förståelseläsningssvårigheter

Inledning

Kan några tecken på emotionell störning hos barn i förskoleåldern användas i syfte att förutsäga, vilka barn som löper risk att få avläsningssvårigheter och kan några sådana tecken förutsäga vilka barn, som löper risk att få förståelseläsningssvårigheter? Dessa frågor, tidigare listade som nr 9 och nr 10 under rubriken 'Frågeställningar' (se s. 53), kommer att behandlas inom föreliggande kapitel.

Skattningsschemat för emotionell störning (SES) omfattar 44 variabler, vilkas innehåll bedömts som yttringar av emotionell störning av barnpsykiatrisk och barnpsykologisk expertis (se s. 64). Samtliga dessa teckens förmåga med undantag av ett (variabel 40 jmf s. 76), att förutsäga avläsnings- och förståelseläsningssvårigheter kommer att prövas. Varje SES-variabel bedöms enligt en tregradig skala. Den procentuella fördelningen på varje skalsteg enligt förskollärarskattningen redovisas i tabell 4 (s. 78). Där framgår att frekvenserna på skalsteget 'Ofta utmärkande för barnet' i några fall är mycket små (ex variabel 33, 34 s. 79). Av denna anledning, samt att ovan nämnda tregradiga skala är en ordinalskala, (jmf kap 7 Statistiska metoder s. 70) har författaren valt att dikotomisera variablerna och använda Chi^2-test för två oberoende sample (se ex. Siegel 1956 formel 6.4 s 107) vid den statistiska prövningen. Dikotomiseringen leder i detta fall till att skillnaden mellan grupperna i förhållandet mellan antal icke avvikande beteenden ('Sällan utmärkande för barnet') och antal avvikande beteenden (Ibland . . . + Ofta utmärkande . . .) inom varje variabel kommer att bli föremål för prövning.

Enskilda tecken på emotionell störning och avläsningssvårigheter

Resultaten av de prövningar, som företagits i syfte att utröna, om några tecken på emotionell störning i förskoleåldern kan förutsäga vilka barn, som löper risk att få avläsningssvårigheter, redovisas i tabell 28 och tabell 29. De signifikansnivåer, som anges, gäller tvåsidig prövning. Samtliga prövningar, som företagits, berör skillnaden mellan avläsningssvaga och övriga elever i åk 1 beträffande det enskilda tecknets förekomst i de båda grupperna. Av utrymmesskäl redovisas endast de fall, som ger en signifikansnivå på tio procent eller lägre.[1]

[1] För den som önskar ta del av samtliga genomförda beräkningar, finns dessa tillgängliga efter förfrågan vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Tabell 28. Enskilda tecken på emotionell störning i förskoleåldern av betydelse för avläsningssvårigheter hos flickor i åk 1 enligt jämförelse mellan avläsningssvaga (N=58) och övriga flickor i årskursen (N=187) Df=1.

Variabel	Chi^2	sign.-nivå
3. Suger på tummen eller annat finger	3,25	(p<.10)
16. Sluten, inbunden	4,21	p<.05
17. Är ängslig och spänd	6,69	p<.01
18. Har svårt fatta beslut själv eller välja självständigt mellan olika alternativ	10,68	p<.001
19. Passiv, tar inte initiativ	8,01	p<.005
22. Omotiverat rädd för vissa saker	4,50	p<.05
23. Glömmer fort instruktion och frågar om	5,45	p<.02
25. Står och tittar långa stunder passivt utan att röra kroppen	9,59	p<.01
27. Bär sig småbarnsaktigt åt i förhållande till sin ålder	3,48	(p<.10)
43. Är mycket för sig själv. Andra barn vill inte vara tillsammans med henne	3,54	(p<.10)

De tecken på emotionell störning i förskoleåldern, som är av betydelse för avläsningssvårigheter hos flickor i åk 1, utgörs av beteendeyttringar, som är vanliga vid en deprimerad sinnesstämning. Sambanden mellan SES-variabler har tidigare beräknats enligt produktmomentmetoden (se bilaga 2). Av de 45 korrelationskoefficienter, som erhålls vid beräkningar utifrån variablerna i tabell 28, är 43 st stora nog att ge en signifikans på 5 procents nivån eller lägre (jämför fotnot s 77). Undantagen utgörs av korrelationerna mellan variablerna 16 och 23 r = + .01 samt 16 och 27 r = + .06. Möjligen kan ovan nämnda tecken på emotionell störning ha ett gemensamt inre ursprung av depressiv karaktär, vilket mångfalden av signifikanta samband tyder på och vilket ligger nära till hands att antaga med hänsyn till den enhetlighet i beteendemönster de företer subjektivt sett.

Även bland pojkar i förskoleåldern verkar beteendeyttringar, som är vanliga vid en deprimerad sinnesstämning vara av betydelse för avläsningssvårigheter i åk 1. Av de 21 korrelationskoefficienter, som beräkningar utifrån variablerna i tabell 29 ger, är 19 st signifikanta (jämför fotnot s. 77). Undantagen utgörs i detta fall av korrelationerna mellan variablerna 3 och 19 (r = + .04) samt 3 och 25 (r = + .10). Det är således möjligt, att de ovan listade tecknen på emotionell störning hos pojkar i förskoleåldern liksom hos flickorna kan ha ett gemensamt inre ursprung av depressiv karaktär.

Enskilda tecken på emotionell störning och förståelseläsningssvårigheter

Med den statistiska behandlingen av frågan om enskilda tecken på emotionell störning och avläsningssvårigheter som modell har prövningarna i samband med fråga 10, som berör tecken på emotionell störning och förståelseläsningssvårigheter, genomförts (jmf s. 129). De resultat, vilka ger en signifikans på tioprocents

Tabell 29. Enskilda tecken på emotionell störning i förskoleåldern av betydelse för avläsningssvårigheter hos pojkar i åk 1 enligt jämförelse mellan avläsningssvaga (N=70) och övriga pojkar i årskursen (N=235). Df=1.

Variabel	Chi^2	sign.-nivå
3. Suger på tummen eller annat finger	3,41	(p<.10)
18. Har svårt fatta beslut själv eller välja självständigt mellan olika alternativ	4,58	p<.05
19. Passiv, tar inte initiativ	5,00	p<.05
23. Glömmer fort instruktion och frågar om	17,66	p<.001
25. Står och tittar långa stunder passivt utan att röra kroppen	3,13	(p<.10)
31. Okoncentrerad, kan inte göra något färdigt	6,19	p<.02
44. Avvisar fysisk kontakt från läraren	2,81	(p<.10)

nivån eller lägre, redovisas i text och tabell. Signifikansnivån gäller tvåsidig prövning.[1]

Endast ett tecken på emotionell störning i förskoleåldern, (20) Mycket angelägen om att vara till lags, förekom oftare bland de förståelseläsningssvaga flickorna (N = 48) än bland övriga flickor tillhörande årskursen (N = 158) (Chi^2 = 7,20, p < .01). Tecknets förmåga att förutsäga, vilka flickor som löper risk att få förståelseläsningssvårigheter, bör dock ifrågasättas. Det är möjligt, att resultatet är slumpens verk. Fyrtiotre variabler har prövats. Antalet signifikanta resultat, som slumpen kan ge, uppgår till ungefär två vid en risknivå på 5 procent.

De tecken på emotionell störning i förskoleåldern, som skulle kunna förutsäga vilka pojkar som löper risk att få förståelseläsningssvårigheter, listas i tabell 30.

De i tabell 30 listade tecknen på emotionell störning bildar inte något enhetligt mönster. Både passivitet (variabel 19) och utåtriktat aggressivt beteende (variabel 37) i förskoleåldern skulle kunna förutsäga vilka pojkar, som löper risk att få förståelseläsningssvårigheter. Dessa båda tecken på emotionell störning är vanligen inte förenliga med varandra, utan tillhör olikartade grupperingar av tecken på emotionell störning, vilket den låga korrelationen dem emellan kan ses som stöd för (r = .04). Den tendens till förutsägbarhet beträffande förståelseläsningssvårigheter, som allergi/eksem, astma (9) visar, torde vara oberoende av övriga tecken på emotionell störning (jämför s. 77 fotnot).130).

Sammanfattning

I stort torde depressivt präglade tecken på emotionell störning i förskoleåldern kunna förutsäga vilka flickor och pojkar, som löper risk att få avläsningssvårigheter. Förståelseläsningssvårigheter hos flickor torde inte kunna förutsägas utifrån enskilda tecken på emotionell störning i förskoleåldern. Några enskilda tecken, delvis av olikartat slag av emotionell störning, hos pojkar i förskoleåldern verkar kunna förutsäga förståelseläsningssvårigheter.

[1] Om någon önskar ta del av samtliga genomförda beräkningar finns dessa tillgängliga efter förfrågan vid Pedagogiska institutionen i Uppsala.

Tabell 30. Enskilda tecken på emotionell störning i förskoleåldern av betydelse för förståelseläsningssvårigheter hos pojkar i åk 6 enligt jämförelse mellan förståelseläsningssvaga (N=52) och övriga pojkar i årskursen (N=177). Df=1.

Variabel	Chi^2	sign.-nivå
9. Allergi/eksem/astma	3,39	(p<.10)
18. Har svårt fatta beslut själv eller välja självständigt mellan olika alternativ	2,76	(p<.10)
19. Passiv, tar inte initiativ	4,27	p<.05
23. Glömmer fort instruktion och frågar om	5,89	p<.02
31. Okoncentrerad, kan inte göra något färdigt	14,12	p<.001
37. Är fientlig mot andra barn, slåss, knuffas	4,79	p<.05

Diskussion

Enskilda tecken på emotionell störning, vilka huvudsakligen kan kategoriseras som depressiva beteenden, verkar kunna förutsäga avläsningssvårigheter om de förekommer hos barn i förskoleåldern. Att helt utesluta förutsägbarhet hos andra kategorier av tecken på emotionell störning är emellertid inte möjligt enligt författarens åsikt.

Bland de yttringar av emotionell störning, som torde kunna förutsäga avläsningssvårigheter hos pojkar, förekommer (31) Okoncentrerad, kan inte göra något färdigt (se tab 29). Jonsson & Kälvesten (1964) ser bristande koncentrationsförmåga som ett kärnsymtom hos utlevande barn. De fann i sin undersökning av 222 stockholmspojkar signifikanta samband mellan koncentrationssvårigheter och 11 symtom, bland dem läs- och skrivsvårigheter. I sökandet efter en gemensam psykologisk faktor bakom detta kluster av symtom undersökte författarna bl a, om en allmän omognad kunde vara den gemensamma nämnaren i symtomklustret kring koncentrationsbristen. Med hjälp av "en detalj från Rorschachtestningen" (Jonsson & Kälvesten 1964 s. 104) utfördes undersökningen. Av resultaten framgår klart, att pojkar med bristande koncentrationsförmåga betydligt oftare än andra bedömdes som psykiskt omogna vid rorschachtestningen. "Det är alltså möjligt att vi här stött på en mer djupliggande faktor bakom pojkens ytbeteende" (Jonsson & Kälvesten 1964 s. 105).

Med stöd av Jonsson & Kälvesten (1964) är det således möjligt, att beteendet "Okoncentrerad, kan inte göra något färdigt" är ett tecken på en allmän psykisk omognad, snarare än att det tillhör en grupp av depressivt präglade beteenden hos pojkar i förskoleåldern. Därmed skulle yttringar av en allmän psykisk omognad så väl som depressivt präglade beteenden i förskoleåldern kunna förutsäga, vilka pojkar som löper risk att få avläsningssvårigheter och även förståelseläsningssvårigheter. Möjligen skulle ett liknande förhållande kunna gälla flickor, då variabel 27 Bär sig småbarnsaktigt åt . . . visar en tendens till förutsägbarhet (se tab 28 s. 130).

Om beteendet "Okoncentrerad, kan inte göra något färdigt" är ett tecken på en

allmän psykisk omognad skulle eventuellt kunna fastställas, genom att skalor bildades av SES-variablerna. Att genomföra en sådan analys i syfte att besvara en sekundär fråga har emellertid av tidsmässiga och ekonomiska skäl inte ansetts försvarbart.

Sammanfattning av frågor som besvaras i kapitlen 10—13

I kapitlen 10—13 besvaras frågorna nummer 5—10 under rubriken 'Frågeställningar' (se s. 53—55). Genom kortfattade svar på dessa frågor sammanfattas nämnda kapitel nedan i likhet med sammanfattningen av kapitel 8 och kapitel 9 (se s. 103—104).

5. Följer barns avläsningssvårigheter av emotionell störning i någon form e l l e r följer någon form av emotionell störning hos barn på avläsningssvårigheter?

Svar: Avläsningssvårigheter hos flickor i åk 1 och åk 2 föregås av emotionell störning under förskoleåret. Beträffande pojkar tenderar emotionell störning i förskoleåldern att åtföljas av avläsningssvårigheter i åk 1, vilka i sin tur visar en tendens att åtföljas av emotionell störning i åk 2, som då uppträder samtidigt med avläsningssvårigheter.

6. Föregås förståelseläsningssvårigheter av avläsningssvårigheter?

Svar: Nej, inte generellt sett.

7. Föregås förståelseläsningssvårigheter hos elever på mellanstadiet av emotionell störning hos dessa elever i förskoleåldern?

Svar: Nej, inte generellt sett.

8. Föregås förståelseläsningssvårigheter hos elever på mellanstadiet av emotionell störning hos dessa barn på lågstadiet?

Svar: Nej, inte generellt sett.

9. Kan några tecken på emotionell störning hos barn i förskoleåldern användas i syfte att förutsäga vilka barn, som löper risk att få avläsningssvårigheter?

Svar: Ja. Tecken på emotionell störning i förskoleåldern, vilka huvudsakligen är av depressiv karaktär, verkar inte kunna förutsäga avläsningssvårigheter hos barn i åk 1. Om hänsyn tas till de yttringar av emotionell störning, som endast visar en tendens till förutsägbarhet, är följande gemensamma för pojkar och flickor:

3. Suger på tummen eller annat finger
18. Har svårt fatta beslut själv eller välja självständigt mellan olika alternativ
19. Passiv, tar inte initiativ
23. Glömmer fort instruktion och frågar om
25. Står och tittar långa stunder utan att röra kroppen.

10. Kan några tecken på emotionell störning hos barn i förskoleåldern användas i

syfte att förutsäga vilka barn som löper risk att få förståelseläsningssvårigheter?

Svar: Förståelseläsningssvårigheter hos flickor verkar inte kunna förutsägas utifrån enskilda tecken på emotionell störning i förskoleåldern. Några tecken på emotionell störning. som är av olikartade slag. torde kunna förutsäga förståelseläsningssvårigheter hos pojkar.

Del V
Slutdiskussion och sammanfattning

Kapitel 14

Slutdiskussion

Inledning

Vanligen inleds forskningsrapporter med en sammanställning av såväl internationell som nationell forskning, vilken fokuseras på området. Litteraturöversikten i föreliggande rapport överskrider delvis gränserna för problemområdet lässvårigheter och emotionell störning och dess relevans skulle därmed kunna ifrågasättas. Översikten utgör emellertid en viktig del av denna rapport.

I översikten av tidigare forskning framkommer, att en mängd olika faktorer har samband med lässvårigheter. Inte någon av de nämnda faktorerna torde med säkerhet kunna uteslutas som orsakskälla, men däremot skulle flera andra kunna tilläggas. Mot bakgrunden av att en mängd faktorer kan bidraga till lässvårigheter, bör resultaten av de undersökningar, som genomförts i samband med föreliggande studie av lässvårigheter och emotionell störning, ses. En grundlig utredning av fysiskt, socialt, intellektuellt och även emotionellt status hos varje barn, som ingår i undersökningen, har inte vidtagits. De statistiskt signifikanta samband, som berör lässvårigheter och emotionell störning i föreliggande studie, utesluter således inte förekomsten av andra faktorer, som enligt tidigare forskning har visat sig kunna ge upphov till lässvårigheter.

Översikten över den tidigare forskningen ger även skäl till överväganden av praktisk natur oavsett resultaten av den egna undersökningen. Är det så, att ett flertal olika faktorer allmänt sett kan ge upphov till lässvårigheter, så kan dessa faktorer vara upphovet till den enskilde individens lässvårigheter. Detta kan tyckas vara ett onödigt påpekande, men det är viktigt att ha klart för sig lässvårigheternas komplicerade bakgrund. Det är bara, om man förstår lässvårigheternas ursprung, som adekvat hjälp kan ges, anser Bond & Tinker (1973). Innehållet i översikten av den tidigare forskningen talar således för nödvändigheten av att omsorgsfullt utreda varje barn eller vuxen, som har lässvårigheter och är i behov av hjälp. Eljest kan en behandling leda till att problemen förvärras eller att behandlingen har varit bortkastad.

Undersökningens genomförande

Undersökningen är upplagd som en longitudinell studie med en total datainsamlingsperiod omfattande 7 år. Longitudinell forskning innebär problem och föreliggande studie är i det avseendet inte något undantag. Den fullständiga innebörden

av att planera, genomföra och rapportera ett longitudinellt projekt kan man inte förutse med teoretiska analyser enbart, utan man måste lära sig av egen erfarenhet framhåller Magnusson (1978). Denne anser, att konsekvenserna av dålig planering kan bli allvarliga i tvärsnittsstudier, men i longitudinell forskning kan de bli ödesdigra. Behovet av att förutse problem och handskas med dem effektivt är därför mycket större i longitudinell forskning.

I avsaknad av lämpligt instrument för bedömning av emotionell störning konstruerades Skattningsschema för emotionell störning (SES). Skattningarna enligt SES utfördes dels av förskollärare, dels av klasslärare på lågstadiet. Samtliga förskollärare ställde sig positiva till att genomföra skattningarna (se s. 67), medan några av lågstadielärarna var tveksamma (se s. 93—95). Tack vare ett positivt stöd från skolledning och skolförvaltning medförde lärarnas tveksamhet inte några allvarligare följder för projektet. Tidigare uppgjorda planer sattes dock temporärt ur spel, genom att samtal av informativ och problemlösande karaktär kom att kräva mer tid och fler personers insatser.

Diskrepansen mellan planerad och egentlig tids- och resursåtgång är inte unik. Efter 13 års erfarenhet av att genomföra Örebroprojektet hävdar Magnusson (1978, s 22), att "handling information and communication problems has taken more time and resources than expected". Frågan är, om man överhuvudtaget kan förutse den egentliga tids- och resursåtgången för informativa och kommunikativa insatser i longitudinell forskning, när man inte alltid kan förutse mänskliga reaktioner.

Ett av de skäl som angavs till tvekan att utföra skattningarna enligt SES var att skolforskning överhuvudtaget inte är till nytta för det dagliga arbetet i skolan. Att hysa åsikten att skolforskning inte är till nytta är förståeligt.

Den forskning som berör den obligatoriska skolan, är i de flesta fall universitetsanknuten och når sällan de praktiskt verksamma lärarna. Vikten av att den till universiteten centrerade forskningen även når den obligatoriska skolan har påpekats både i internationella (Ericson 1975) och nationella sammanhang. Skolforskningskommittén har i sitt betänkande framhållit, att det pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet har många användare och att resultat måste spridas till alla, som är berörda av utbildningsverksamheten. Kommittén har särskilt pekat på vissa nyckelgrupper bl a lärare och lärarutbildare (SOU 1980:2).

Resultat

De resultat, som framkommer i föreliggande studie, bör ställas i relation till den använda metoden. Av den anledningen kommer den fortsatta diskussionen att beröra instrument, undersökningsgrupp och tidsomfattning.

Skattningsschemat för emotionell störning (SES) innehåller beteendebeskrivningar, som en expertgrupp bestående av barnpsykiatriker och psykologer bedömt vara tecken på emotionell störning. Kartläggningen av förekomsten av de olika tecknen på emotionell störning i undersökningsgruppen visar god överens-

stämmelse med andra författares presenterade undersökningsresultat och de torde kunna anses tillförlitliga enligt gängse rådande barnklinisk uppfattning.

Beteckningen emotionellt störd tillförs vanligen individer och mer sällan grupper. Föreliggande studie bygger huvudsakligen på gruppjämförelser. Om den enskilde individen är emotionellt störd eller ej beaktas inte vid dessa jämförelser, men som representant för en grupp kan han komma att betraktas som emotionellt störd.

Bedömningen av en grupps emotionella störning bygger på antagandet, att varje beteende, som uttrycker emotionell störning, har samma värde och att dessa beteenden är additiva/sumerbara. Dessa förutsättningar möjliggör beräkningar av medeltal, vilka används som mått på gruppers emotionella störning. Vid bestämningen av huruvida en grupp är att betrakta som emotionellt störd eller ej, ställs gruppers mått på emotionell störning i relation till varandra. Det är således i relativ bemärkelse, beteckningen emotionellt störd kan tillföras en grupp.

Insamlade data ger även möjlighet att bedöma emotionell störning hos den enskilde individen. Beräkningarna av procenten emotionellt störda förskolebarn utgår från en bedömning av den enskilde individen och kan i detta fall tjäna som exempel (se s. 80–81). En sådan exakt bestämning kommer emellertid att utesluta barn, som visar enstaka tecken på emotionell störning, vilka kan vara av betydelse.

Använt instrument för bedömning av emotionell störning ger endast grova mått. Av denna anledning kommer endast tendenser i materialet att kunna påvisas, oavsett om man utgår från individer eller grupper. I det senare fallet inkluderas samtliga barn, som visar tecken på emotionell störning, vilket torde öka resultatens tillförlitlighet.

Tidigare har påpekats att även om kliniska studier utmynnar i gruppjämförelser, har vanligtvis försökspersonerna studerats individuellt (se s. 40). Vid sådana undersökningar erhåller de odelad uppmärksamhet från försöksledaren till skillnad från läraren, vilkens uppmärksamhet nästan alltid måste delas mellan de barn som undervisas. Individuella undersökningar av detta slag är dessutom fria från betydelsefulla faktorer som störande moment i undervisningen. Att utifrån studier av emotionell störning hos grupper dra slutsatser om resultat, som berör läsundervisning i grupp, torde vara ett mer adekvat förfarande än att utgå från studier av emotionell störning hos individer.

Resultatens generaliserbarhet är beroende av, hur väl undersökningsgruppen kan anses representera motsvarande befolkningsgrupp i Sverige. Representativiteten kan tolkas utifrån både fysiska, sociala och psykiska aspekter. Beträffande den sociala sammansättningen vet vi, att undersökningsgruppen skiljer sig från motsvarande befolkningsgrupp i riket, genom att barn ur socialgrupp I är överrepresenterade och barn ur socialgrupp III är underrepresenterade. I fysisk bemärkelse kan representativiteten anses tillfredsställande. Undersökningsgruppen kommer från en kommun, vars bostadsområden är av varierande slag. Med villa- och radhusområden samt höghus- och mastodonthusområden kan kommunen och

därmed dess innevånare anses som representativ för en starkt expanderande kommun i Sverige. Även i psykisk bemärkelse kan gruppen betraktas som representativ, då samma lagar torde gälla den mänskliga reaktionsbenägenheten såväl i undersökningsgruppen som i befolkningsgruppen.

Det är både en för- och nackdel att fördelningen på socialgrupper inom undersökningsgruppen är skild från fördelningen inom befolkningsgruppen i riket. I strikt vetenskaplig bemärkelse minskas generaliserbarheten, vilket är en nackdel. En fördel är, att den avvikande socialgruppsfördelningen har möjliggjort en bedömning av emotionell störning och lässvårigheter bland barn, som till övervägande delen tillhör socialgrupp I. Med tanke på att undersökningsgruppen både i fysisk och psykisk bemärkelse kan anses riksrepresentativ, torde resultatens generaliserbarhet trots avvikelsen i socialgruppsfördelning ändå vara tillfredsställande.

Som vid all longitudinell forskning bör de framkomna resultaten ställas i relation till den tid forskningsarbetet omfattat. Under en period av tio år har arbetet med datainsamling, bearbetning och redovisning för denna rapport pågått. Under nämnda period, 70-talet, har förändringar i samhället skett, exempelvis i fråga om ekonomisk tillväxt, arbetstillfällen, alkoholpolitik, socialförsäkringar, socialvård, förskola och grundskola mm. Miljön i dag och miljön för tio år sedan är således inte lika. I vilken utsträckning de framlagda resultaten gäller dagens svenska barn är därför ovisst. Endast genom upprepning av föreliggande studie kan tidsfaktorns betydelse avgöras. Annan longitudinell forskning har dock visat sig vara värdefull trots avsaknad av kännedom om tidens betydelse för framlagda resultat. Förhoppningsvis gäller detta även föreliggande studie.

I likhet med förhållandet inom andra undersökta barngrupper (jmf s. 81) är procentuellt fler av undersökningsgruppens pojkar än flickor emotionellt störda. Till exempel uppgår procenten emotionellt störda pojkar till 22 % och flickor till 14 % i förskolan. Dessa skillnader är troligen genetiskt betingade, men påverkan av andra faktorer torde inte helt kunna uteslutas. Det är exempelvis möjligt, att nämnda skillnader även präglas av olikheter i uppväxtvillkor.

Barnets kontakt med vuxna utgörs till största delen av kontakt med kvinnor under de tio första levnadsåren. På daghem är exempelvis den manliga personalen fåtalig. Både i förskola och på lågstadium tjänstgör kvinnliga lärare. Av tjänstgörande klasslärare på lågstadiet 1973 var 17 302 kvinnor och 148 män (Statistiska Meddelanden Nr U 1974:25), vilket belyser förhållandet i Sverige under undersökningsgruppens lågstadieår. Flickor har således mer kontakt med vuxna av eget kön än pojkar har under barnaåren. Tidsramarna för konfrontation, som leder till identifikation med person av eget kön, är så mycket snävare för pojkar än för flickor, vilket skulle kunna bidraga till att fler pojkar än flickor visar tecken på emotionell störning. I syfte att utröna om en jämnare könsfördelning inom personalgruppen leder till ökad stabilitet i barngruppen, borde försöksverksamhet startas vid några för- och grundskolor.

Enligt gjorda analyser kommer den emotionella störningen hos pojkar till uttryck i form av tecken på utåtriktat aggressivt och destruktivt beteende i betydligt

högre grad än hos flickor i både sex- och åttaårs åldern. Dessa könsskillnader är starkt signifikanta. Pojkarnas tecken på emotionell störning är således oftare störande för omgivningen än flickornas är. Pojkarna företer även andra tecken på emotionell störning, vilka förmodligen förorsakar dem själva mer lidande än omgivningen.

Beteendeyttringar av depressiv karaktär är i allmänhet något frekventare hos pojkar än hos flickor, men dessa skillnader är inte statistiskt signifikanta. Att något fler tecken på emotionell störning av depressiv karaktär registreras hos pojkar än hos flickor i undersökningsgruppen är inte unikt. Som exempel fann Macfarlane m fl (1954) högre procent depressivt beteende bland sjuåriga pojkar (11 %) än bland jämnåriga flickor (9 %) i USA.

Om tecken på emotionell störning av depressiv karaktär inom undersökningsgruppen är ett utslag av depression, förefaller det rimligt att antaga, att ungefär lika stor andel pojkar som flickor i en normalgrupp är i behov av behandling. Bland barn, som sökt behandling vid den psykiska barna- och ungdomsvården (PBU) i Stockholm, har depression registrerats signifikant oftare bland flickor än bland pojkar, medan registreringar avseende aggression och destruktivt beteende ansluter till utfallet på kön bland täbybarnen (Curman & Nylander 1975).

I många fall tar anhörig eller patienten själv kontakt med PBU på muntlig uppmaning av företrädare för för- eller grundskola. En anledning till att depression registrerats signifikant oftare bland flickor än bland pojkar vid PBU kan vara, att man inom för- och grundskola är bättre skickad att behandla emotionell störning av depressiv karaktär hos pojkar. Det skulle även kunna vara så att pojkar, som företer depressiva beteenden inte uppmärksammas, vilket enligt författaren inte förefaller orimligt att antaga, då dessa pojkar till skillnad från pojkar som beter sig aggressivt och destruktivt inte är störande för omgivningen. Det borde vara en angelägen uppgift inom varje skola att uppmärksamma dessa barn och ge dem adekvat hjälp.

Med ledning av Wiener & Cromers (1967) förklaringsmodeller har svårigheter att läsa av och att förstå innehållet i läst text behandlats som skilda former av lässvårigheter. Av framlagda resultat framgår, att tidssambandet mellan emotionell störning och avläsningssvårigheter är olika för pojkar och flickor. Emotionell störning hos flickor i förskoleåldern följs av avläsningssvårigheter i åk 1. Analysen av data gällande pojkar visar, att en motsvarande tendens föreligger och att i åk 2 emotionell störning och avläsningssvårigheter uppträder samtidigt hos pojkar.

Flickors och pojkars svårigheter att förstå innehållet i läst text föregås inte av emotionell störning vare sig i förskolan eller åk 2 enligt framlagda resultat. Jämförande prövningar, som berör betyg på standardprov i svenska i åk 6, pekar däremot på, att emotionell störning hos flickor följs av låga betyg.

Tillgänglig data tillät inte i tid mer närliggande analyser av å ena sidan avläsningssvårigheter och emotionell störning och å andra sidan förståelseläsningssvårigheter samt standardprovsbetyg och emotionell störning. Det är dock inte

helt otänkbart, att de ovan sammanfattade resultaten utvisar, att vi kommit väsentliga samband avseende emotionell störning och lässvårigheter på spåren.

Både standardprovet som helhet och avläsningsprovet (H4/H5) är kunskapsbetonade prov till skillnad från läsförståelseprovet (LF). Av denna anledning förefaller det inte helt orimligt att antaga, att emotionell störning hos flickor i förskoleåldern kan komma att utgöra hinder för flickorna att inhämta kunskaper. Om emotionell störning uppträder samtidigt med förståelseläsningssvårigheter eller låga betyg i svenska i åk 6 kan inte klarläggas inom ramen för denna rapport. Vi vet, att emotionell störning uppträder samtidigt med avläsningssvårigheter hos pojkar. Det är möjligt, att detta är en följd av en allmän benägenhet hos pojkar, att samtidigt ha svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen och vara emotionellt störda.

I samband med den tidigare citerade Isle of Wight-studien framhåller Rutter & Yule (1972) med hänvisning till Blau (1946) att

> "If the reading retardation is the basic defect and the behavior disorder a secondary consequence of educational failure, an educational approach to treatment may be indicated. On the other hand, if the emotional disturbance is primary and the reading difficulties a secondary feature, a psychiatric approach to therapy may be preferable" (s 94).

Med tanke på åtgärder avseende både emotionell störning och lässvårigheter och osäkerhet i de egna resultaten vore det av värde, att ytterligare forskning kom till stånd för att utröna, om de könsbundna skillnaderna fenomenen emellan är av specifik eller allmän karaktär.

Tidigare forskning, som berör läsförmåga och emotionell störning, har fokuserats på relationen mellan svaga prestationer i läsning och emotionell störning och resultat har framlagts, som visar på ett positivt samband mellan nämnda företeelser. Att statistiskt signifikanta samband har kunnat påvisas mellan avläsningssvårigheter och emotionell störning i föreliggande studie var därför inte oväntat. Det var däremot oväntat att finna ett statistiskt signifikant samband mellan goda prestationer i avläsning och emotionell störning. Några liknande resultat är inte kända av författaren. Inom barnpsykiatrisk forskning har dock resultat framlagts, som är av visst intresse i detta sammanhang.

Av 1417 pojkar, vilka avskrevs som färdigbehandlade vid Stockholms stads psykiska barna- och ungdomsvård (PBU) i början av 50 talet, har under den därpå följande 20 års perioden totalt 576 (41 %) pojkar sökt öppen eller sluten vård vid barn- och ungdomspsykiatriska och eller psykiatriska kliniker. Dessa patienter jämfördes med en grupp patienter vilka efter avskrivning från PBU varken sökt psykiatrisk vård eller registrerats i social , kriminal eller nykterhetsnämndsregister. Vad de vårdsökande pojkarna beträffar, var de såväl starkt signifikant oftare svagbegåvade (IK $<$ 80) som överbegåvade (IK $>$ 120) (Nylander 1979). Om ett statistiskt signifikant samband föreligger mellan goda prestationer på intelligenstest och behov av psykiatrisk vård, förefaller inte ett signifikant samband mellan goda prestationer i avläsning och emotionell störning helt orimligt, även

om avläsningsprov inte är att jämställa med intelligenstest. Det är således inte helt otänkbart att trots grova mätmetoder en allmän tendens avslöjats. Resultaten kan givetvis vara unika för undersökningsgruppen, men skulle de spegla en allmän företeelse inom svensk skola, är det tid att överväga, vilka åtgärder som bör vidtagas för att bryta trenden.

Ett syfte med föreliggande undersökning var att utröna, om det är möjligt att utifrån vissa observerbara beteenden hos barn i förskolan förutsäga vilka av dem, som löper risk att få lässvårigheter. Vid analysen av data har författaren behandlat varje SES-variabel enskilt, liksom vid kartläggningen av förekomsten av tecken på emotionell störning i undersökningsgruppen. Sammanfattningsvis är beteenden av depressiv karaktär mer frekventa hos de barn i förskoleåldern, som får avläsningssvårigheter, medan förståelseläsningssvårigheter inte kan föras tillbaka på någon speciell beteendekategori.

Tillvägagångssättet vid analysen av data medför, att statistiska belägg för samband mellan tecknen på emotionell störning av depressiv karaktär inom den avläsningssvaga gruppen saknas. Det föreligger således inte någon objektiv grund för att fastslå, om dessa tecken skulle kunna vara ett utslag av depression, vilket ligger nära till hands att antaga med hänsyn till den enhetlighet i beteendemönster de företer subjektivt sett.

I föreliggande studie har sambandet mellan emotionell störning och lässvårigheter belysts. Med ledning av en logisk analys av relationen lässvårigheter och emotionell störning har bl a svårigheter att läsa av och att förstå innehållet i läst text behandlats som skilda former av lässvårigheter. Trots att brister föreligger med avseende på metod har undersökningen lett in på intressanta spår tack vare designen. Väl medveten om att föreliggande studie endast ytligt berört det komplicerade förhållandet mellan lässvårigheter och emotionell störning hoppas författaren att, med Wiener & Cromers (1967 s 642) ord, "others will bring to bear other coordinating principles to this area of investigation".

Kap 15

Summary: Reading Disabilities and Emotional Disturbances

I. Introduction

The relationship between emotional disturbances and reading disabilities can be researched in various ways. In Sweden emotional disturbances have previously only been studied as one of several other aspects associated with reading disabilities, and this has limited possibilities for a more nuanced analysis. The author has therefore chosen to undertake a primarily descriptive study. The intention is to survey the occurrence of emotional disturbances in pre-school children (6 yrs. old) and these same children later on in their second year of school (8 yrs. old). This is done in order to attempt to study the time sequence factor between reading disabilities and emotional disturbances in these children. The author also attempts to discern the possibility of pre-determining by visable behavior in pre-school children, which ones run risk for reading disabilities later on in grade school (grundskolan).

II. Background and Issues

Chapter 2

Earlier research on reading disabilities is extensive, both in the number of reports produced and in the different kinds of relationships studied in connection with this problem. It is therefore almost impossible to give a fair presentation of earlier research within the limitations of this dissertation. However, in spite of this, Chapter Two contains general summaries. On the one hand international research is presented, on the other, Swedish research on reading. The summaries make an attempt to show trends in earlier research and above all to illustrate for the reader the numerous contributing factors to reading disabilities which exist.

In addition to the general summaries, this chapter contains a summary of earlier research on reading which specifically concerns the area of the dissertation, research on emotional disturbances and reading disabilities from 1963–1978. The relationship between emotional factors and reading problems are, as Roswell and Natchez (1971) state, "extremely intricate". Wiener and Cromer (1967) have made a logical analysis of the various explanations of reading disabilities and have utilized conditional clauses. In an attempt to illuminate the complicated

relationship between emotional disturbances and reading problems the author has, like Wiener and Cromer, also used conditional clauses. These clauses are presented both in text, and in symbolic form.

Chapter 3

Several aspects of the concept "emotional disturbances", mainly from international sources, is presented in Chapter 3, while the concept of "reading disabilities" is discussed in relation to Swedish conditions. This chapter also contains a description of central issues.

The term emotional disturbances is universal, but not clear in its meaning. That emotional disturbances can be observed is evident from the cited definitions, and that emotional disturbances have variously complex natures is evident in the "Model of Child's Expanding Environment and Environment Components II" (see figure 2, p. 49). The author takes no position in regards to the number of processes which serve as a link between the original cause and the eventual expression of emotional disturbances. This has not been deemed necessary for the purpose of the present report.

"Emotional disturbances" is used as the over-arching term. It can therefore include different types of disturbances. It is assumed that emotional disturbances can be expressed in the form of observable behavior. A child which is characterized as emotionally disturbed is therefore a child whose behavior can be seen as a sign of emotional disturbance. Sign of emotional disturbance is defined in the following way:

> Observable behavior which in intensity and frequency deviates from normally produced behavior under normal external circumstances for a given individual.

"Reading disabilities" is seen as an over-arching term, which both includes problems of reading per se, and problems of reading with understanding. It is assumed that these problems can be identified with the help of currently accepted and utilized tests. A child with problems of reading per se is therefore a child whose test results show that reading problems exist. A child with problems of reading comprehension is a child whose results on accepted reading comprehension tests shows that difficulties exist.

It has therefore not been possible to freely formulate the questions listed in Chapter 3 entirely. These questions have been limited by economic and time factors, as well as by earlier collected data. In spite of these limitations, these issues ought to be able to lead to worthwhile information which should be able to increase our knowledge of emotional disturbances and reading disabilities. The actual wording of these issues is given in connection with their answers (see p. 147–150).

III. Organization and Procedure

Chapter 4–7

In Chapter 4 viewpoints on research strategy and type of research are presented, as well as a description of the research group. Chapter 5 contains descriptions of the instruments utilized. In Chapter 6 the procedures used in the collection of data are described and in Chapter 7 an accounting of statistical methods is given.

One approach to research concerned with emotional disturbances in children is to do a survey of earlier stages in the child's life, based on a parent interview. Research results of this type can be difficult to interpret, however, because of the tendency of parents to forget, as well as their subjective view of their child. It has been deemed important to avoid such misleading sources. To allow pre-school teachers and primary school teachers to judge expressions of emotional disturbances in children has been accepted as a means of increasing the reliability of such data. In addition, such judgements are based on the child's behavior in a group, which is seen as being of importance. One goal in connection with the organization of research, has been to disturb the students natural school environment as little as possible. An analysis of results obtained from assignments carried out within the framework of normal schoolwork ought to therefore meet in pratice, the presently accepted grounds for judging the characteristics of "weak reading" as well as "emotionally disturbed", and thereby increase the possibility of generalization.

The Stockholm suburb of Täby was chosen as the place for research. The research group is made up of children who were born in 1963 and who attended either play-schools or day care centers during the school year 1969/70 in the municipality of Täby. During the spring of 1970 the research group was comprised of 607 children. Of those, 96 % started primary school during the fall of 1970 and at the end of the sixth grade, during the spring of 1976 – 72 % of the research group remained (see table 1, p. 61). The reduction in the number of children was mainly the result of moving to another municipality or another country. Mobility for this population group is not unusual, it is a general phenomenon in Sweden.

"Skattningsschema för emotionell störning (SES)" was constructed with the intention of making possible a judgement concerning emotional disturbances. SES contains 44 variables which are judged on a 3-point scale. The variables contained are made up of descriptions of behavior, for example, "complains over stomachache", "seldom smiles", "refuses to do assigned work", "leaves school without permission". After 5 child psychiatrists and 5 child psychologists had judged the estimating-table's contents as expressions of emotional disturbances, further validity testing was felt to be unnecessary, at least for the present, since agreement in judgements was seen as a measure of its validity.

The reading tests which were used are H 4 and H 5 which were constructed by Rikard Lindahl, and Läsförståelse (LF) "Reading comprehension" which is one

of the standard tests in Swedish for the sixth grade. H 4 and H 5 test mechanical reading through recitation. Both tests, which are parallel, are made up of a number of words which are to be read. After a minute's recitation the number of correct words is counted. The reading comprehension Test (LF) contains a number of texts. Each text is followed by questions. Each question has five alternative answers, of which only one can be chosen.

The standard test for Swedish in the sixth grade is given by the National Board of Education (SÖ). It is made up of the following sections: a) correct spelling (RS), b) reading comprehension (LF), c) relation words (RO), d) knowledge of words (OK), e) vocabulary (OL) and f) sentence structure (MB). The test is based on a 5-point scale, which represents the grading scale and is nationally representative.

After a proposal to the local public administration (socialförvaltningen) and local school administration (skolförvaltningen) in the municipality of Täby, permission was granted to gather data for the project within the municipality's day care centers and primary schools. The periods when data was gathered are listed on p. 67—69, figure 3. The collected data was coded, transferred to punch-cards and then to magnetic tape for mechanical processing.

Statistical processing has used commonly employed methods such as percentages, means, standard deviations and output correlations in connection with the descriptive part. In those cases where group comparisons were deemed valuable and there was sufficient data base for an analysis, methods such as t-test and Chi^2 have been used. There are divided opinions concerning under what conditions the t-test can be used. Siegel (1956) contends that in order for the t-test to be used, the observations must be based on normally distributed populations and that these populations must have the same variance, among other things. However several studies have shown that the t-test is remarkably strong in terms of both unequal distributions and different variances. With the support of Gardner (1975), the t-test has been utilized under similar conditions in this study (see p. 70). With respect to the type of data being processed, the author has chosen to made distinctions at a significance level of .05.

IV. Results

Chapter 8—13

Those issues which were the primary motivations for writing this report, are responded to in chapters 8—13. Each chapter is summarized through the answering of these questions.

1. What observable signs of emotional disturbances occur in children and how many children show these signs at age 6 and 8?

Of 44 behavior descriptions which were judged by child psychiatrists and child psychologists as being evidence of emotional disturbances. 43 are useful in judg-

ing the behavior of six-year olds. In general, boys differ markedly from girls in regards to their aggressive and destructive behavior, whereas girls but not boys are very anxious to be cooperative. In reference to behaviors of a depressed nature, and psycho-somatic symptoms, there are few differences between the sexes. The occurrence of the 43 signs, in manifest form, among boys and girls varies between 0 % and approximately 15 % both for six and eight year olds. See Appendix 1.

2. What connections exist and how strong are they between the different expressions of emotional disturbances?

The number of correlations in terms of the 44 signs of emotional disturbances allow a maximum of 946 coefficients. They vary between r= −.12 and r= .79. Correlation coefficients r=±.12 in this survey give a significant correlation at a level of 5 %. Almost half of the possible relationships are in this range, reaching a level of significance of 5 % or less. The strongest relationship between SES-variables was achieved in connection with aggressive behavior in boys. The correlation between variable (26): Throw things, hits and kicks when admonished by the teacher, and variable (30): Hits, rips-up and breaks things without obvious cause reaches r=.79, and variable (26) and variable (38): Is aggressive towards adults is r=.75. The relationship between variables (30) and (38) is also high, r=.75, in the group of boys. The highest relationship between variables in the group of girls relates to concentration and psycho-somatic problems. These relationships reach r=.66 between variables (31): lack of concentration, can't complete tasks and (21): Refuses to work with assigned tasks, and r=.64 between variables (2): Complains about stomach-aches and (7) Complains about headaches.

In regard to low correlations the relationship between variable (9): Allergy/Eczema/asthma and other SES-variables is of interest. None of the correlations are statistically significant. Harnack (1953) feels that the more often a deviation in behavior is combined with other behavioral deviations, the more seriously it is judged. Therefore, it can be questioned whether allergies should be counted at all as emotional disturbances. In opposition to this, however, are the results achieved by psychotherapy treatment of allergic illnesses. The correlations between various symptoms of emotional disturbances are presented in Appendix 2.

3. What are the differences according to age, sex, pre-school and school group, in regards to the expression of emotional disturbances?

Age: Any meaningful difference in respect to emotional responses is not seen between children born during the first and fourth quarter of the same year. However, the results indicate that it is less of an advantage for children to be born during the third quarter. At the age of six there are more signs of emotional disturbance than for the same child at eight years of age.

Sex: Boys evidence an average of more signs of emotional disturbances than girls both at six years of age and at eight. Differences are statistically significant.

Pre-school groups: The average number of signs of emotional disturbances varies for each pre-school center, see table 6 and figure 6. Factors such as an uneven distribution of the sexes and the physical form of corridors and rooms which echo, ought to be contributing factors to an increase in emotional disturbances in children's groups.

School groups: Beginners from different school districts vary from each other in terms of average signs of emotional disturbances. Children from private home and terrace-home areas with a population of primarily social group 1, are significantly more disturbed than children from apartment house areas, where the majority of the population belonged to social groups 2 and 3. After two years of school the differences are largely equalized, but children from private home and terrace home areas with a population primarily from social group 1, were still the most affected in terms of emotional disturbances.

4. What percentage of boys and girls at the ages of six and eight, can be characterized as emotionally disturbed?

At the age of six 18.6 % of the children, or 22.5 % of the boys and 13.8 % of the girls can be described as emotionally disturbed. At the age of eight, 14.1 % of the children, or 17.2 % of the boys and 10.6 % of the girls are emotionally disturbed.

5. Do children's reading problems (reading per se) follow some form of emotional disturbance *or* do emotional disturbances appear after reading problems (reading per se)?

Reading problems (reading per se) for girls in grades 1 and 2 are preceeded by emotional disturbances during the pre-school year. In regard to boys, emotional disturbances at pre-school tend to be followed by reading problems (reading per se) in the first grade, which in turn show a tendency to be followed by emotional disturbances in the second grade, which appear simultaneously with reading problems (reading per se) then.

6. Are problems in reading comprehension preceeded by reading problems per se?

No, not in general.

7. Are problems in reading comprehension during the middle grades (4, 5, 6) preceeded by emotional disturbances in these children at pre-school?

No, not generally speaking.

8. Are problems in reading comprehension during the middle-grades preceeded by emotional disturbances in these children during the lower grades (1, 2, 3)?

No, not in general.

9. Can any signs of emotional disturbances in pre-school children be used in order to predict which children run a risk of having problems of reading per se?

Yes. Signs of emotional disturbances in pre-school which are primarily signs of a depressed character, appear to be predictors of reading problems in children during the first grade. See table 28 and table 29. The following signs are general for both boys and girls.
(3) Sucks thumb or finger,
(18) experiences difficulty in making decision or choosing independently between different alternatives,
(19) passive, does not take initiative,
(23) forgets instructions and asks again,
(25) stands and watches a long time passively without moving the body.

10. Can any signs of emotional disturbances in pre-school children be used to predict which children run a risk of having reading comprehension problems?

Reading comprehension difficulties in girls did not appear to be predictable in terms of individual signs of emotional disturbances during pre-school. Some signs of emotional disturbances, which are of various types, can probably predict reading comprehension difficulties for boys.

In addition to the summarized results, analysis of the data has shown that boys and girls with high scores in reading per se during the first grade were comparable to children of both sexes with normal scores, in terms of emotional behavior during their pre-school year (see table 15). Similar results concerning high-scoring children in the second grade do not show any statistically significant differences. In regards to the high-scoring girls, there is a tendency for them to be less emotionally disturbed during the pre-school year than the normal-scoring second grade girls were. In the second grade the high-scoring students are the most emotionally disturbed, although there is only a minimal difference between the high-scoring and low-scoring boys (see table 17). Differences between the normal-scoring and the high-scoring children are statistically significant (see table 18).

V. Final discussion

Chapter 14

With reference to earlier research, it is maintained that the statistically significant relationships between reading disabilities and emotional disturbances in this study do not exclude the existence of other factors, which according to earlier research have been found to be capable of causing reading problems. The number of various factors which earlier research has shown can cause problems in reading,

speaks plainly for the necessity of carefully investigating each individual who has reading disabilities.

Problems involved in conducting longitudinal research are discussed. It is questioned if it is in fact possible to predict the actual time- and resource-expenditures for the information and communication efforts of longitudinal research: "human factors" cannot always be predicted.

The results which are arrived at in this study are placed in relationship to the method utilized. For this reason, the discussion is concerned with instruments, research group, and time frames. The term emotionally disturbed is normally used for individuals and less often for groups. The present study is primarily built upon group comparisons. In judging whether a group is to be considered emotionally disturbed or not, groups are placed in relationship to each other. The description emotionally disturbed is therefore used in a relative sense, in terms of group comparisons. Instruments utilized in judging emotional disturbances are only rough measures. As a result of this, only tendencies in the material can be shown. However, the utilization of studies of emotional disturbances in groups ought to be a more appropriate way of arriving at conclusions which relate to group instruction in reading, than studies of emotional disturbances in isolated individuals.

The ability to generalize results applies in this discussion to corresponding Swedish population groups. Since the research group can be seen as nationally representative, both in physical and psychological meaning, the result ought to be acceptable, in spite of social group deviations. Social group 1 is over-represented and social group 3 is under-represented. Work on this report has continued over a ten year period. During this period, the 1970's, social changes have occurred. The extent to which the present results actually represent today's children is therefore uncertain. Only through a repetition of the present study can the importance of the time factor be judged.

There is a higher percentage of emotionally disturbed boys than girls in the research group, as has been the case in other reasearch groups of children. These differences are probably genetically influenced, but the influence of other factors ought not to be excluded. The fact that *both* girl's and boy's primary contact is with women during the first ten years of life is discussed. With the intention of trying to find out if a more equal sex-ratio within personnel groups might lead to an increased stability in children's groups, a pilot project for some pre-schools and primary schools is suggested.

The expression of depressive behavior is in general more frequent in boys than in girls. However these differences are not statistically significant, whereas differences in openly expressed aggression are. Among children who have sought help at the children's psychological treatment center in Stockholm (PBU), depression has been registered as being significant in girls more than boys (Curman and Nylander 1975). However the registration of aggressive and destructive behavior is seen to be related to sex among the Täby children. Contact with PBU is often undertaken at the request of representatives of pre-schools or grade schools. It is

not illogical to assume that boys exhibiting depressive behavior are not noticed in these schools, since in contrast to boys who act aggressively and destructively, they do not create disturbances in their surroundings. It should be an urgent duty within each school to notice these children and give them adequate help.

The time element relative to emotional disturbances and reading difficulties is different for boys and girls. Emotional disturbances in pre-school girls are followed by reading problems (reading per se) in the first grade. The analysis of data concerning boys shows that a corresponding tendency exists and that emotional disturbances and reading problems (reading per se) occur simultaneously in the second grade; this is however, not the case for girls. Girl's and boy's difficulties in comprehending recited texts is not proceeded by emotional disturbances either in pre-school or in the second grade. Comparative tests, in connection with grading during the sixth year of school, indicate however, that emotional disturbances in girls is followed by low marks.

It seems plausible that the above summaries indicate we are on the right track concerning important connections between emotional disturbances and reading difficulties. In terms of corrective measures regarding both emotional disturbances and reading difficulties, and because of the uncertainties in the present report, it would be advisable to continue research in hopes of finding out if the sex-related differences between various phenomena are of a specific or general nature.

It was not surprising that statistically significant relationships between reading problems (reading per se) and emotional disturbances were found in this study. It was, however, unexpected to find statistically significant relationships between high-scores in reading per se and emotional disturbances. The author is not aware of any corresponding results elsewhere. It is not implausable, however, that in spite of rough methods of measurement, a general tendency has been revealed. Of course, the results may be unique for the research group, but if they reflect a general tendency in the Swedish school, it is time to consider which corrective measures should be employed to break this trend.

Depressive behavior has been found more frequently in those pre-school children who experience problems in reading per se, whereas problems in reading comprehension cannot be linked to any special category of behavior. The procedures used in analyzing the data have precluded statistical evidence of a possible connection between symptoms of emotional disturbances of a depressive nature, within the low-scoring boy's group or the low-scoring girl's group. Thus there is no objective ground for reaching the conclusion that these symptoms might be a result of depression, which is a convenient assumption to be made, considering the conformity of the behavior patterns they form, seen subjectively.

In the present study relationships between emotional disturbances and reading disabilities have been illuminated. Following a logical analysis of the relationship between reading difficulties and emotional problems, problems of reading per se have been handled as a separate form of disability vis-à-vis difficulties in comprehending recited texts. In spite of methodological limitations the study has

nevertheless led to interesting areas of research, perhaps because of such a research design. The author is aware that the present study has only superficially touched the complicated relationship between reading disabilities and emotional disturbances, and she hopes that, as Wiener and Cromer (1967, p. 642) have expressed it,

> "others will bring to bear other coordinating principles to this area of investigation."

Bilagor

Bilaga 1. Könsskillnader inom SES-variabler i procent samt χ^2-värde och signifikansnivå.
3. = Ofta utmärkande för barnet P = 338
2. = Ibland utmärkande för barnet F = 269

Variabel	% Pojkar 3	% Pojkar 2	% Flickor 3	% Flickor 2	% Totalt 3	% Totalt 2	χ^2	Sign. nivå
1. Biter el. river på naglarna	2,7	12,4	4,5	9,0	3,5	10,9	3,11	–
2. Klagar över ont i magen	0,9	12,4	2,2	11,6	1,5	12,0	1,95	–
3. Suger på tummen...	2,4	8,6	4,1	9,3	3,1	8,9	1,70	–
4. Kissar i byxorna	0,6	1,2	–	0,7	0,3	1,0	1,88	–
5. Bajar i byxorna	–	0,6	–	–	–	0,3	1,59	–
6. Stammar	1,5	5,0	0,4	3,4	1,0	4,3	2,92	–
7. Klagar över ont i huvudet	0,3	7,1	1,5	6,3	0,8	6,8	2,73	–
8. Onanerar	–	2,7	–	1,1	–	2,0	1,83	–
9. Allergi/eksem/astma	4,1	4,7	4,1	4,5	4,1	4,6	0,03	–
10. Ticsartade rörelser	1,2	3,5	0,7	1,9	1,0	2,8	1,87	–
11. Är sällan stilla, rastlös	14,5	29,5	4,1	12,3	9,9	21,9	54,18	.001
12. Är nedstämd och betryckt	2,7	12,4	2,6	10,8	2,6	11,7	0,34	–
13. Gråter ofta	2,1	7,4	0,7	6,7	1,5	7,1	1,93	–
14. Låter sig inte entusiasmeras	2,7	17,7	2,6	15,3	2,6	16,6	0,63	–
15. Ler sällan	3,8	14,7	3,4	11,9	3,6	13,5	1,16	–
16. Sluten, inbunden	4,4	15,3	4,5	16,4	4,4	15,8	0,10	–
17. Är ängslig och spänd	7,7	19,8	4,5	22,8	6,3	21,1	3,07	–
18. Har svårt fatta beslut själv	5,0	19,8	3,0	14,9	4,1	17,6	4,29	–
19. Passiv, tar inte initiativ	5,0	18,6	3,4	13,1	4,3	16,1	4,76	.10
20. Mycket angelägen om att vara till lags	5,6	17,4	4,1	26,5	9,4	18,9	15,72	.001
21. Vägrar arbeta med förelagda uppgifter	4,1	26,5	0,7	9,0	2,6	18,8	39,55	.001
22. Omotiverat rädd för vissa saker	2,9	5,6	2,2	8,6	2,6	6,9	2,29	–
23. Glömmer fort instruktion...	6,8	27,7	7,5	14,6	7,1	21,9	15,57	.001
24. Stör kamrater och läraren genom att fråga och berätta...	10,3	24,5	2,2	5,6	6,8	16,1	62,00	.001
25. Står och tittar långa stunder passivt...	0,9	6,5	1,9	9,0	1,3	7,6	2,49	–
26. Slänger saker, slår, sparkar vid tillsägelse från fröken	3,8	6,8	0,4	2,6	2,3	4,9	13,99	.001
27. Bär sig småbarnsaktigt åt...	5,0	11,5	1,9	9,0	3,6	8,7	12,38	.01
28. Lurar till sig el. tar saker	0,9	8,8	0,4	6,0	0,7	7,6	2,45	–
29. Spelar ibland upp sig och tappar kontrollen över sig själv	5,9	24,2	1,9	9,0	4,1	17,5	32,89	.001
30. Slår, river, bryter sönder saker utan synbar anledning	4,1	8,0	–	3,4	2,3	5,9	17,67	.001
31. Okoncentrerad, kan inte göra något färdigt	5,9	24,2	3,4	12,7	4,8	19,1	16,26	.001
32. Fabulerar/håller sig sällan till sanningen	1,5	9,1	1,5	6,0	1,5	7,7	2,11	
33. Lämnar skolan utan tillstånd	0,6	6,2	0,7	1,5	0,7	4,1	8,42	.02
34. Köper vänskap gm. leksaker...	0,6	3,2	0,4	2,6	0,5	3,0	0,35	
35. Andra barn är aggressiva mot honom/henne	2,7	11,2	1,9	8,2	2,3	9,9	2,01	–
36. Går ogärna till skolan, svårt lämna mamma	2,1	5,0	3,4	6,7	2,6	5,8	1,85	–
37. Är fientlig mot andra barn...	7,1	18,6	0,4	6,0	4,1	13,0	41,39	.001
38. Är aggressiv mot vuxna	2,1	8,3	–	1,9	1,2	5,4	17,94	.001

Variabel	% Pojkar 3	2	% Flickor 3	2	% Totalt 3	2	χ^2	Sign. nivå
39. Klappar, kramar, håller om, klänger på läraren	1,8	3,5	7,1	10,8	4,1	6,8	24,70	.001
40. Har kontakt med kamrater men ingen bästa vän	27,1	14,7	25,7	14,6	26,5	14,7	0,18	–
41. Dominerar andra barn. . . utan att ta hänsyn till kamrater	4,7	12,4	1,1	10,1	3,1	11,4	7,58	.05
42. Leker el arbetar inte tillsammans med andra barn. Avvisar dem	0,9	7,4	2,2	4,5	1,5	6,1	4,02	–
43. Är mycket för sig själv. Andra barn vill inte vara tillsammans med honom/henne	3,2	10,9	2,2	10,4	2,8	10,7	0,61	–
44. Avvisar fysisk kontakt från läraren	3,5	11,5	0,4	4,1	2,1	8,2	18,82	.001

Bilaga 2. Korrelationer mellan SES variabler.

	1.		2.		3.		4.		5.		6.		7.		8.	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
2.	.09	.22														
3.	.18	.37	.17	.43												
4.	.04	−.03	−.01	.06	−.04	.14										
5.	.12	–	.18	–	−.03	–	.20	–								
6.	.28	.05	−.02	.04	.10	−.00	.07	.02	.10	–						
7.	.03	.32	.52	.64	.20	.42	.02	.10	−.02	–	−.04	−.05				
8.	.21	.09	.01	−.04	.11	.03	−.02	−.01	−.01	–	−.04	−.02	.00	−.03		
9.	−.03	−.01	.07	−.07	.06	−.01	.08	−.03	−.02	–	−.02	−.02	−.04	−.08	−.05	.04
10.	.08	.13	.09	.20	−.02	.25	.02	−.01	.10	–	.03	.05	.11	.06	.09	.15
11.	.05	.22	.16	.16	.05	.23	−.02	.14	−.06	–	−.05	.06	.14	.33	.01	.03
12.	.09	.23	.24	.30	.13	.26	−.01	.06	.06	–	.05	.07	.32	.47	.03	−.04
13.	.05	.20	.17	.28	.10	.15	.00	−.02	−.02	–	.08	.12	.07	.29	−.02	−.03
14.	−.01	.18	.28	.36	.04	.20	−.03	.15	.04	–	−.02	.14	.33	.31	−.05	−.05
15.	−.04	.23	.21	.25	.09	.15	.01	.15	.12	–	−.00	.04	.26	.36	−.04	−.04
16.	.02	.16	.23	.25	.20	.27	−.03	−.04	.16	–	.07	.04	.15	.24	.08	.02
17.	.09	.18	.28	.28	.21	.31	.10	.25	.20	–	.12	.10	.26	.28	.01	−.06
18.	.10	.12	.15	.24	.15	.29	.22	.31	.10	–	.13	.05	.16	.25	.01	−.05
19.	.02	.19	.10	.22	.04	.27	.13	.15	.10	–	.05	.14	.16	.30	−.01	−.04
20.	.08	.14	.12	.11	−.05	.17	−.04	.06	.10	–	.14	.06	.10	.09	−.03	.03
21.	−.05	.15	.12	.20	.11	.17	.01	.24	−.05	–	−.07	−.01	.15	.31	−.03	−.03
22.	.07	.15	.21	.18	.05	.21	.00	−.03	−.02	–	.11	.07	.21	.21	.05	−.03
23.	.13	.24	.21	.05	.14	.19	.11	.17	.07	–	.13	.08	.16	.14	.08	.01
24.	.04	.25	.17	.21	.12	.30	−.08	.09	−.05	–	.02	.09	.16	.34	−.07	.16
25.	.01	.18	.05	.22	.10	.26	.12	−.03	.10	–	.08	.16	.13	.20	.04	.06
26.	.00	.04	.28	.02	.14	.01	−.04	−.01	−.03	–	−.08	.05	.29	.06	−.05	−.02
27.	.03	.24	.22	.26	.13	.27	.13	.23	.04	–	.06	.15	.17	.41	−.01	−.03
28.	.02	.32	.10	.15	−.00	.30	.00	−.02	.08	–	−.03	.02	.14	.26	.06	.24
29.	.02	.18	.22	.15	.12	.16	.00	.20	−.05	–	.02	.03	.17	.28	−.03	−.03
30.	.03	.12	.34	.07	.17	.05	−.04	−.02	−.03	–	−.03	.06	.34	.13	−.05	−.02
31.	.14	.21	.22	.21	.13	.25	.14	.15	.08	–	.11	.10	.14	.35	.04	−.04
32.	−.05	.12	−.01	.09	−.03	.14	.00	−.02	.08	–	.02	.05	.03	.15	.02	.08
33.	.06	.14	.15	.37	.07	.23	−.03	.19	−.02	–	−.06	−.03	.12	.54	−.04	−.02
34.	.05	.17	.06	.09	−.03	.16	.04	−.01	.15	–	.15	−.03	.08	.16	.03	−.02
35.	−.01	.23	.15	.38	.03	.35	.17	−.03	.15	–	.07	.03	.09	.47	−.03	−.03
36.	−.04	.30	.24	.40	−.00	.32	−.03	−.03	.09	–	−.06	.06	.14	.40	.03	−.03
37.	.04	−.02	.23	.00	.09	.16	.04	.14	.09	–	−.01	.02	.20	.06	.00	−.03
38.	.04	.05	.33	.07	.05	.22	−.04	−.01	−.02	–	−.08	−.03	.27	.13	−.05	−.01
39.	.06	.16	.04	.06	−.00	.23	−.03	.11	−.02	–	.00	.01	−.06	.09	.13	.02
40.	.15	.04	.03	.09	.06	.14	.04	.03	.02	–	.09	.08	.07	.10	.06	.00
41.	.03	.03	.09	.03	.02	.06	−.05	−.03	−.03	–	.03	−.06	.16	.09	−.07	−.04
42.	−.04	.07	.07	.02	.00	.02	−.00	.18	.06	–	−.01	−.01	.09	.01	−.02	−.03
43.	.02	.17	.06	.14	.10	.24	.12	−.03	.14	–	.09	−.03	.08	.19	−.03	−.04
44.	.07	−.05	.05	.17	.12	.15	−.05	−.02	−.03	–	.06	−.04	.16	−.06	.05	.13

1. Biter eller river på naglarna.
2. Klagar över ont i magen.
3. Suger på tummen eller annat finger.
4. Kissar i byxorna.
5. Bajar i byxorna.
6. Stammar.
7. Klagar över ont i huvudet.
8. Onanerar.

Bilaga 2. forts.

	9.		10.		11.		12.		13.		14.		15.		16.	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
10.	.10	−.04														
11.	.00	−.04	.09	.01												
12.	.01	−.02	.12	.20	.12	.20										
13.	−.01	−.03	.07	.02	.02	.01	.24	.33								
14.	.02	.02	.09	.15	.23	.13	.46	.63	.03	.25						
15.	−.02	.04	.16	.05	.19	.19	.55	.62	.08	.29	.50	.56				
16.	−.01	.05	.17	.15	.03	−.01	.54	.54	.17	.27	.40	.50	.48	.50		
17.	−.01	−.03	.20	.15	.11	.13	.37	.46	.28	.43	.24	.46	.25	.38	.39	.45
18.	.01	−.06	.18	.07	.23	.27	.33	.40	.14	.15	.33	.46	.25	.40	.38	.27
19.	−.01	−.09	.14	.22	.07	.26	.37	.47	.14	.12	.37	.58	.30	.44	.38	.48
20.	.06	.05	.04	.08	−.10	.00	.12	.09	.08	.11	.13	.19	.11	.14	.13	.04
21.	−.01	.05	.02	.00	.37	.60	.24	.20	.11	.03	.40	.15	.29	.21	.20	.04
22.	−.04	.00	.24	.08	.08	.03	.38	.28	.36	.35	.28	.32	.21	.19	.28	.20
23.	−.04	.08	.20	.18	.34	.28	.19	.16	.03	.07	.22	.21	.15	.15	.15	.01
24.	.03	−.04	−.06	.05	.53	.56	.00	.16	.10	.03	.16	.16	.07	.19	−.08	−.04
25.	−.04	.01	.24	.17	−.00	.08	.35	.46	.11	.01	.27	.50	.26	.39	.31	.58
26.	−.03	−.05	−.01	−.03	.36	.23	.02	−.02	.03	.02	.31	.01	.01	−.03	.03	.06
27.	.02	.04	.14	−.04	.35	.42	.14	.23	.17	.18	.29	.33	.15	.29	.12	.06
28.	−.06	−.01	.01	.09	.26	.32	.04	.09	.02	.02	.18	.04	.04	.08	−.01	.04
29.	.01	−.03	.06	−.05	.53	.61	−.01	.11	−.00	.01	.17	.15	.04	.12	−.02	−.05
30.	−.04	−.05	−.01	−.03	.40	.38	.12	−.02	.06	.02	.35	.05	.07	−.03	.08	−.05
31.	.03	.01	.09	.05	.52	.60	.16	.34	.10	.10	.25	.28	.15	.29	.10	.09
31.	.01	−.01	.01	.11	.19	.22	.03	.09	−.04	−.00	.06	.04	.03	.03	−.04	−.09
33.	.00	−.04	.01	−.02	.31	.30	.06	.18	.07	.02	.22	.13	.03	.13	.06	.03
34.	−.06	−.05	−.00	−.03	.18	.16	.07	.06	.00	.05	.09	.05	.02	.05	−.00	−.00
35.	−.05	.01	.07	.04	.27	.29	.15	.37	.15	.34	.27	.31	.13	.28	.15	.20
36.	−.08	−.09	.07	−.01	.07	.10	.20	.35	.08	.29	.26	.42	.17	.19	.24	.33
37.	.02	−.04	−.04	−.04	.54	.41	.06	−.03	.05	−.02	.27	−.02	.15	−.10	.03	−.12
38.	−.05	.02	.03	−.02	.36	.39	.04	.01	.01	−.04	.29	−.00	.10	−.05	.05	−.07
39.	−.01	−.00	.08	−.01	.00	.32	.08	.09	.11	.05	.07	.07	−.01	.02	−.02	−.06
40.	.08	.04	.05	.08	.12	.15	.13	.14	.04	−.01	.11	.13	.17	.18	.12	.08
41.	.01	−.01	−.02	−.05	.35	.30	.07	−.06	−.03	−.09	.15	−.04	.08	−.07	−.03	−.12
42.	.04	−.04	.00	.16	.14	−.00	.21	.15	.09	.02	.24	.22	.19	.14	.12	.27
43.	.02	−.01	.06	.19	.13	.12	.33	.29	.09	.26	.27	.29	.33	.26	.33	.41
44.	−.02	−.03	.19	.26	.23	.01	.35	.06	.05	.05	.28	.05	.22	−.01	.24	.08

9. Allergi/eksem/astma.
10. Tics/tvångsrörelser, -handlingar.
11. Är sällan stilla, rastlös.
12. Är nedstämd och betryckt.
13. Gråter ofta.
14. Låter sig inte entusiasmeras, när det händer något roligt eller spännande.
15. Ler sällan.
16. Sluten, inbunden.

Bilaga 2. forts.

	17.		18.		19.		20.		21.		22.		23.		24.	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
18.	.40	.57														
19.	.39	.49	.70	.63												
20.	.17	.21	−.06	.14	.02	.03										
21.	.09	.19	.36	.29	.31	.23	−.09	−.09								
22.	.51	.48	.39	.27	.34	.30	.13	.11	.16	.12						
23.	.19	.27	.47	.39	.35	.41	−.07	.13	.28	.24	.31	.15				
24.	.02	.09	.13	.20	−.01	.25	−.09	.05	.37	.47	.05	−.01	.33	.25		
25.	.32	.35	.39	.40	.51	.62	−.03	.02	.19	.10	.24	.18	.19	.19	−.06	.06
26.	.15	−.06	.18	−.04	.07	.13	−.01	−.06	.35	.12	.10	−.01	.39	−.02	.47	.21
27.	.25	.36	.49	.42	.34	.44	.01	.00	.41	.48	.33	.21	.55	.38	.40	.49
28.	.02	.12	.06	.14	.06	.19	.04	.06	.25	.18	−.01	.06	.14	.13	.32	.28
29.	.14	.10	.21	.18	.02	.19	.04	.03	.28	.46	.09	.01	.39	.11	.54	.52
30.	.17	.04	.13	.04	.08	.10	−.05	−.10	.46	.32	.12	−.01	.32	.15	.46	.34
31.	.21	.26	.47	.43	.32	.43	−.09	−.03	.49	.66	.22	.14	.53	.43	.47	.57
32.	.02	−.00	.10	.03	−.01	.07	−.04	.10	.16	.18	.03	−.01	.15	.19	.32	.22
33.	.10	.10	.10	.11	.05	.17	−.04	.07	.23	.23	.11	.04	.13	.02	.33	.40
34.	.05	.03	.10	.18	.04	.11	−.01	−.09	.13	.24	.04	.05	.09	.03	.15	.18
35.	.21	.28	.32	.22	.26	.22	.04	.26	.28	.23	.21	.27	.30	.16	.26	.21
36.	.13	.32	.27	.21	.30	.27	.00	.09	.23	.14	.20	.31	.11	.08	.07	.10
37.	.10	.00	.17	.03	.04	.01	−.04	−.07	.42	.26	.06	−.05	.32	.11	.49	.35
38.	.14	−.03	.12	−.01	.05	.00	−.03	−.02	.29	.38	.08	−.05	.30	.16	.42	.41
39.	.09	.24	.10	.17	.20	.07	.23	.23	.13	.16	.24	.27	.17	.10	.03	.16
40.	.16	.14	.13	.06	.15	.08	.25	.21	.12	.05	.10	.10	.06	.05	.11	−.01
41.	.00	−.12	.02	−.07	−.08	−.05	−.01	−.05	.16	.21	.00	−.11	.05	−.01	.42	.27
42.	.22	.23	.16	.14	.31	.29	−.02	.03	.24	.08	.13	.05	.10	.08	.17	−.02
43.	.21	.31	.34	.24	.41	.36	.10	.07	.27	.13	.20	.20	.23	.18	.08	.12
44.	.25	−.04	.20	.00	.12	.01	.03	−.07	.24	−.02	.23	.05	.18	−.05	.13	−.06

17. Är ängslig och spänd.
18. Har svårt fatta beslut själv eller välja självständigt mellan olika alternativ.
19. Passiv, tar inte initiativ.
20. Mycket angelägen om att vara till lags.
21. Vägrar arbeta med förelagda uppgifter.
22. Omotiverat rädd för vissa saker.
23. Glömmer fort instruktion och frågar om.
24. Stör kamrater och lärare genom att fråga och berätta vad som helst när som helst.

Bilaga 2. forts.

	25.		26.		27.		28.		29.		30.		31.		32.	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
26.	.04	.14														
27.	.20	.20	.56	.17												
28.	.10	.10	.38	.10	.25	.18										
29.	−.05	−.01	.56	.28	.50	.45	.28	.28								
30.	.03	−.01	.79	.28	.45	.25	.40	.27	.54	.32						
31.	.15	.21	.39	.05	.58	.58	.26	.25	.42	.46	.39	.23				
32.	−.06	−.00	.04	.12	.07	.18	.27	.18	.21	.14	−.01	.01	.23	.19		
33.	−.07	.05	.50	−.02	.25	.17	.26	.30	.28	.32	.44	.17	.26	.24	.09	.07
34.	−.01	.02	.02	.11	.07	.16	.35	.38	.14	.34	.12	.05	.14	.25	.25	.08
35.	.12	.18	.30	.10	.43	.29	.06	.22	.31	.15	.32	.11	.33	.29	.06	.23
36.	.26	.24	.18	.03	.17	.22	.03	.09	.03	.15	.09	.14	.12	.15	−.06	.02
37.	−.08	−.08	.59	.24	.46	.14	.35	.26	.52	.32	.64	.50	.49	.25	.15	.14
38.	−.06	−.05	.75	.25	.44	.20	.33	.17	.51	.24	.75	.28	.28	.24	.08	.21
39.	.12	.03	.14	.06	.23	.23	.01	.23	.02	.26	.06	.03	.13	.22	−.07	.17
40.	.08	.12	.11	.00	.15	.15	.14	.17	.21	.19	.12	−.02	.14	.12	.05	.07
41.	−.02	−.09	.33	.25	.10	.09	.42	.15	.27	.32	.32	.40	.22	.21	.09	.12
42.	.23	.27	.19	.13	.20	.03	.25	−.03	.11	.03	.20	−.05	.18	.04	.07	−.07
43.	.32	.37	.11	.17	.35	.12	.20	.11	.05	.02	.05	−.02	.33	.21	.04	.08
44.	.18	.14	.17	−.04	.21	−.05	.10	−.05	.24	−.07	.21	−.04	.22	−.02	.04	−.06

	33.		34.		35.		36.		37.		38.		39.		40.	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
34.	.08	.11														
35.	.19	.19	.13	.09												
36.	.11	.20	−.05	.08	.19	.32										
37.	.41	.10	.17	−.04	.50	.18	.04	−.01								
38.	.46	.11	.07	−.02	.42	.25	.15	.09	.65	.59						
39.	.07	.03	.04	.07	.17	.19	.02	.08	.03	.11	.05	.08				
40.	.13	.12	.10	.02	.11	.11	−.01	.09	.15	.02	.06	−.04	.19	.34		
41.	.30	.10	.11	.02	.12	.14	.09	.09	.48	.58	.32	.34	−.04	.03	.10	−.01
42.	.14	.05	.03	−.04	.07	.08	.15	.08	.17	−.03	.15	−.04	.14	.01	.13	−.04
43.	.06	.03	.15	.07	.31	.46	.18	.18	.20	.11	.06	.15	.26	.08	.20	.10
44.	.14	−.03	.03	−.03	.04	−.02	.02	.01	.17	−.05	.18	−.03	−.09	−.09	.23	.05

25. Står och tittar långa stunder passivt...
26. Slänger saker, slår, sparkar vid tillsägelse från fröken.
27. Bär sig småbarnsaktigt åt...
28. Lurar till sig el. tar saker.
29. Spelar ibland upp sig och tappar kontrollen över sig själv.
30. Slår, river, bryter sönder saker utan synbar anledning.
31. Okoncentrerad, kan inte göra något färdigt.
32. Fabulerar/håller sig sällan till sanningen.
33. Lämnar skolan utan tillstånd.
34. Köper vänskap genom leksaker och godis.
35. Andra barn är aggressiva mot honom/henne.
36. Går ogärna till skolan, svårt lämna mamma.
37. Är fientlig mot andra barn, slåss, knuffas.
38. Är aggressiv mot vuxna.
39. Klappar, kramar, håller om, klänger på läraren.
40. Har kontakt med kamrater men ingen bästa vän.

	41.		42.		43.	
	P	F	P	F	P	F
42.	.16	−.06				
43.	.03	.03	.34	.38		
44.	.11	−.03	.20	.02	.05	−.04

41. Dominerar andra barn och dirigerar deras lekar utan att ta hänsyn till kamrater.
42. Leker/arbetar inte tillsammans med andra barn. Avvisar dem.
43. Är mycket för sig själv. Andra barn vill inte vara tillsamans med honom/henne.
44. Avvisar fysisk kontakt från läraren.

Bilaga 3. Genomsnittligt antal manifesta och icke avvikande beteenden per rektorsområde och skola gällande nybörjare enligt förskollärares skattningar.

Rektorsområde, skola	Antal elever	Genomsnittet manifesta beteenden	Genomsnittet icke avvikande beteenden
RO 1	94	1,44	35,67
1:1	73	1,51	35,56
1:2	12	1,08	36,08
1:3	9	1,33	36,00
RO 2	105	.70	39,59
2:1	37	.65	39,51
2:2	33	1,00	38,91
2:3	35	.49	40,31
RO 3	108	2,25	34,75
3:1	51	1,25	37,88
3:2	35	2,74	32,80
3:3	22	3,77	30,59
RO 4	95	.85	37,53
4:1	27	.74	38,15
4:2	68	.90	37,28
RO 5	182	1,08	38,34
5:1	69	.41	38,75
5:2	17	.88	39,53
5:3	39	1,00	40,00
5:4	22	3,41	32,59
5:5	35	1,14	38,69
Totalt	584	1,25	37,34

Bilaga 4. Medeltal rätt lästa ord i åk 1 och åk 2 för flickor och pojkar inom olika rektorsområden.

Rektors-område	Kön	Åk 1 N	Åk 1 M ord	Åk 2 N	Åk 2 M ord
RO 1	F	45	35,18	44	76,11
RO 2	F	41	41,90	38	83,26
RO 3	F	44	51,02	43	81,51
RO 4	F	38	41,39	33	75,58
RO 5	F	75	42,17	74	79,36
RO 1	P	47	30,28	42	73,12
RO 2	P	45	31,20	41	74,66
RO 3	P	61	43,13	55	75,55
RO 4	P	48	39,96	42	77,64
RO 5	P	100	39,71	96	72,41

Bilaga 5. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i förskoleåldern och i åk 2 för grupper indelade enligt betyg i svenska i åk 6.

Tabell 1. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i förskoleåldern för grupper indelade enl. betyg i svenska i åk 6 samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal vid tvåsidig prövning.

Åk 6				Förskola			
Grupp	N	Manifest beteende			Icke avvikande beteende		
		M	t	sign. nivå	M	t	sign. nivå
Betyg 1–2 F	35	2,09			37,57		
Betyg 3 F	91	.86	2,75	$p < .01$	38,36	0,80	
Betyg 4–5 F	80	.79	2,85	$p < .01$	38,81	1,23	
Betyg 1–2 P	48	1,44			35,66		
Betyg 3 P	97	1,33	0,23		36,75	1,05	
Betyg 4–5 P	82	1,17	0,54		36,76	1,02	
Standardavvikelse		F = 2,25	P = 2,75		F = 4,99	P = 5,91	

Tabell 2. Medeltal manifesta och icke avvikande beteenden i åk 2 för grupper indelade enl. betyg i svenska i åk 6 samt t-värden och signifikansnivå för skillnader i medeltal vid tvåsidig prövning.

Ak 6				Åk 2			
Grupp	N	Manifest beteende			Icke avvikande beteende		
		M	t	sign.nivå	M	t	sign. nivå
Betyg 1–2 F	34	.74			38,29		
Betyg 3 F	84	.57	0,54		39,39	1,45	
Betyg 4–5 F	74	.73	0,03		40,04	2,27	$p < .05$
Betyg 1–2 P	44	1,07			37,70		
Betyg 3 P	94	.79	0,79		38,20	0,59	
Betyg 4–5 P	75	.97	0,27		38,87	1,33	
Standardavvikelse		F = 1,55	P = 1,94		F = 3,73	P = 4,65	

Bilaga 6. Kompletterande χ^2-prövningar.

De förutsättningar som utgör grund för användandet av t-test i föreliggande studie kan anses både tillräckliga och otillräckliga, vilket framgår av kapitel 7 Statistiska metoder (se s. 70). Av denna anledning har i anslutning till några av t-prövningarna kompletterande beräkningar genomförts, varvid följande formel kommit till användning:

$$\chi^2 = \frac{N\ (/AD-BC/-\frac{N}{2})^2}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}$$

De kompletterande prövningarnas resultat överensstämmer givetvis inte exakt med resultaten av motsvarande t-prövningar, men i stort framkommer samma tendens i materialet vid båda slagen av statistisk prövning. Om man bortser från signifikansens nivå är resultaten av χ^2-testningarna enligt tabellerna 1--7 i föreliggande bilaga och de motsvarande t-prövningarna följande:

Tabell-nummer	Resultat χ^2-test	t-test
1	signifikant	signifikant
2	signifikant	signifikant
3	signifikant	tendens
4	ej signifikant	ej signifikant
5	ej signifikant	ej signifikant
6	ej signifikant	ej signifikant
7	signifikant	ej signifikant

Av ovan gjorda jämförelse kan konstateras att resultatet inte genomgripande förändras och därmed att slutsatserna inte rubbas, då data efter t-testningarna behandlas med icke-parametrisk metod.

Tabell 1. Fördelning inom RO 2 och RO 3 av elever i åk 1 med och utan tecken på emotionell störning i förskolan.

	Tecken på emotionell störning 0	>0	totalt	df = 1
RO 2	73	32	105	$\chi^2 = 9{,}17$
RO 3	52	56	108	$p < .01$ (tvåsidig prövning)
Summa	125	88	213	(jmf. s. 89)

Tabell 1 a. Fördelning av elever inom RO 2 och RO 3 enligt antal tecken på emotionell störning.

	Antal tecken på emotionell störning																		
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
RO 2	73	21	2	3	1		2	1	1	1										
RO 3	52	19	13	3	4	1	1	2	2	3	2	2		1		1	1			1

Tabell 2. Fördelning inom avläsningsgrupper i åk 1 av flickor med och utan tecken på emotionell störning i förskolan.

Flickor åk 1	Tecken på emotionell störning 0	>0	totalt	df = 1
SAL 1–3 I F	28	30	58	$\chi^2 = 5{,}36$
NAL 4–9 I F	120	67	187	$p < .025$ (ensidig prövning)
Summa	148	97	245	(jmf. s. 109)

Tabell 2 a. Fördelning av flickor inom avläsningsgrupper i åk 1 enligt antal tecken på emotionell störning i förskolan.

Flickor åk 1	Antal tecken på emotionell störning 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15...	18
SAL 1–3 I F	28	15	5	3	1		2	1				1				1	1
NAL 4–9 I F	120	35	17	4	4	2	1		1	2	1						

Tabell 3. Fördelning inom avläsningsgrupper i åk 1 av pojkar med och utan tecken på emotionell störning i förskolan.

Pojkar åk 1	Tecken på emotionell störning 0	>0	totalt	df = 1
SAL 1–3 I P	28	42	70	$\chi^2 = 9{,}56$
NAL 4–9 I P	141	94	235	$p < .005$ (ensidig prövning)
Summa	169	136	305	(jmf. s. 109)

Tabell 3 a. Fördelning av pojkar inom avläsningsgrupper i åk 1 enligt antal tecken på emotionell störning i förskola.

Pojkar åk 1	Antal tecken på emotionell störning 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16...	19
SAL 1–3 I P	28	17	7	5	3	2	5			1		1	1					
NAL 4–9 I P	141	43	17	8	7	4	1	1	2	3	3	1	1	1			1	1

Tabell 4. Fördelning inom avläsningsgrupper i åk 2 av flickor med och utan tecken på emotionell störning i åk 2.

Flickor åk 2	Tecken på emotionell störning i åk 2 0	>0	totalt	df = 1
SAL 1–3 II F	31	17	48	$\chi^2 = 1{,}58$
NAL 4–9 II F	127	48	175	ej signifikant
Summa	158	65	223	(jmf. s. 111)

Tabell 4 a. Fördelning av flickor inom avläsningsgrupper i åk 2 enligt antal tecken på emotionell störning i åk 2.

Flickor åk 2	Antal tecken på emotionell störning i åk 2 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SAL 1–3 II F	31	5	10	1			1				
NAL 4–9 II F	127	24	7	7	3	3	1			1	2

Tabell 5. Fördelning inom avläsningsgrupper i åk 2 av pojkar med och utan tecken på emotionell störning i åk 2.

Pojkar åk 2	Tecken på emotionell störning i åk 2 0	>0	totalt	df = 1
SAL 1–3 II P	39	28	67	$\chi^2 = 0{,}30$
NAL 4–9 II P	122	78	200	ej signifikant
Summa	161	106	267	(jmf. s. 111)

Tabell 5 a. Fördelning av pojkar inom avläsningsgrupper i åk 2 enligt antal tecken på emotionell störning i åk 2.

Pojkar	Antal tecken på emotionell störning i åk 2												
åk 2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
SAL 1–3 II P	39	11	4	4	2	1	3		1	1			1
NAL 4–9 II P	122	41	14	7	5	2	4	3		1	1		

Tabell 6. Fördelning inom förståelseläsningsgrupper i åk 6 av flickor med och utan tecken på emotionell störning i förskolan.

Flickor åk 6	Tecken på emotionell störning 0	>0	totalt	df = 1
SFL 1–3 F	24	24	48	$\chi^2 = 2{,}47$
NFL 4–9 F	97	61	158	ej signifikant
Summa	121	85	206	(jmf. s. 124)

Tabell 6 a. Fördelning av flickor inom förståelseläsningsgrupper enligt antal tecken på emotionell störning i förskolan.

Flickor	Antal tecken på emotionell störning														
åk 6	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	...	15	... 18
SFL 1–3 F	24	12	6	1	2	1						1			1
NFL 4–9 F	97	32	14	5	3	1	2	1		1	1			1	

Tabell 7. Fördelning inom förståelseläsningsgrupper i åk 6 av pojkar med och utan tecken på emotionell störning i förskolan.

Pojkar åk 6	Tecken på emotionell störning 0	>0	totalt	df = 1
SFL 1–3 P	22	30	52	$\chi^2 = 5{,}42$
NFL 4–9 P	105	72	177	p < .02 (tvåsidig prövning)
Summa	127	102	229	(jmf. s. 124)

Tabell 7 a. Fördelning av pojkar inom förståelseläsningsgrupper enligt antal tecken på emotionell störning i förskolan.

Pojkar åk 6	Antal tecken på emotionell störning 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13...	16...	19
SFL 1–3 P	22	15	7	1	3	1	1	1				1				
NFL 4–9 P	105	38	8	8	5	3	1		1	3	1		1	1	1	1

Litteraturförteckning

Adelman, H.S. & Feshbach, S. 1971: Predicting Reading Failure: Beyond the Readiness Model. *Exceptional Children, 37,* 349–354.

Ahnsjö, S. 1954: *Prov vid speciella läs- och skrivsvårigheter.* Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsens skolhygienrotel.

Ames, L.B. & Walker, R.N. 1964: Prediction of Later Reading Ability from Kindergarten Rorschach and IQ Scores. *Journal of Educational Psychology, 55,* 309–313.

Anapolle, L. 1971: Vision Problems in Developmental Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 4,* 77–83.

Annell, A-L. 1963: *Elementär barnpsykiatri.* Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.

Arbetsgruppen för förbättrad elevvård på lågstadiet (AFFE) 1971: *Förslag till åtgärder för att förbättra elevvården på lågstadiet.* Stockholm: Stockholms skoldirektion.

Artsman, M. 1979: Ekande lokaler stressar elever. *Svenska Dagbladet* 79–11–13.

ASÖ. Specialnummer okt 1964: *Förskolläraren. Verksamhetsområden. Utbildning.* Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.

Athey, I. 1976: Reading Research in the Affective Domain. I *Singer, H. & Ruddell, R.B.* (1976, 352–380)

Aurell, G. 1973: Skolhälsovårdens kontroll av ögonens funktioner. *Skolhälsovård,* Häfte 20.

Axline, V.M. 1964: *Dibs söker sig själv.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Bandura, A. 1969: *Principles of Behavior Modification.* New York: Holt, Rinehart and Winson.

Barlett, M.S. 1935: The effect of non normality on the *t*-distributions. *Proceedings of the Cambridge Philosophic Society, 31,* 223–231.

Bell, A.E. & Aftanas, M.S. 1972: Some Correlates of Reading Retardation. *Perceptual and Motor Skills, 35,* 659–667.

Benton, C.D. 1968: Management of dyslexias associated with binocular control abnormalities. I *Keeney, A.H. & Keeney, V.T.* (1968, 143–154).

Berkowitz, P.H. & Rothman, E.P. (Eds) 1967: *Public Education for Disturbed Children in New York City.* Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

Bertheussen, Dugstad, Hole, Lundh & Skjenstad 1969: *Skolen og problemelevene.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Best, J.W. 1964: *Research in Education.* (8th ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.

Bickham, N., Hansell, S. & Lundvall, E. 1971: *Läs och skrivsvårigheter analyserade utifrån olika teorier.* Uppsats för påbyggnadskurs C 1. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Bills, R.E. 1950: Non directive play therapy with retarded readers. *Journal of Consulting Psychology, 14,* 140–149.

Blau, A. 1946: The master hand. *American Orthopsychiatry Association Research Monograph* no 5.

Bohman, M. 1970: *Adopted Children and Their Families.* Akademisk avhandling. Stockholm: Proprius.

Bond, G.L. & Tinker M.A. 1973: Reading Difficulties: *Their Diagnosis and Correction.* New York: Appleton-Century-Crofts, Educational Division, Meredith Corporation.
Boneau, C.A. 1960: The effects of violations of assumptions underlying the *t*-test. *Psychological Bulletin, 57,* 49–64.
– 1962: A comparison of the power of the *U* and *t*-tests. *Psychological Review, 69,* 246–256.
Bryant, K.N. 1964: Some Clinical Notes on Reading Disability. *Bulletin of the Menninger Clinic, 28,* 323–338.
Burman, L. 1974: *Lärarskattade elevproblem och deras förändringar från låg- till mellanstadiet.* Psykologexamensarbete. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
Burman, L. & Nylander, I. 1969: Inlärningsproblem, disciplinsvårigheter och psykisk insufficiens. *Socialmedicinsk tidskrift, 46,* 256–263.

Cederblad, M. 1968: A Child Psychiatric Study on Sudanese Arab Children. Akademisk avhandling. *Acta Psychiatrica Scandinavica. Suppl. 200,* Köpenhamn: Munksgaard.
Chamberlin, E. (u.å,): *Goda och dåliga läsare.* Licentiatavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan, Pedagogiska institutionen.
Christensson, G. 1975: *Identifiering av emotionella beteendestörningar i förskolan.* APPU-rapport nr 13. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
Cleland, D.L. 1968: The Nature of the Reading Process. I *Cleland, D.L. & Stanton, P.E.* (1968, 25–35).
Cleland, D.L. & Stanton, P.E. (Ed:s) 1968: *Psychological and Physiological Aspects of Reading.* Pittsburg: University of Pittsburg, School of Education.
Cohen, T.B. 1963: Prediction of Underachievement in Kindergarten Children. *American Journal of Orthopsychiatry, 33,* 330–331.
Cummings, J.D. 1944: The Incidence of Emotional Symtoms in School Children. *The British Journal of Educational Psychology, 14,* 151–161.
Curman, H. & Nylander, I. 1975: *Patienter vid Stockholms stads psykiska barna- och ungdomsvård, avskrivna som färdigbehandlade 1953–1954–1955. En 10-årig prospektiv follow-up undersökning med hänsyn till behov av fortsatt psykiatrisk vård och social anpassning.* Akademisk avhandling. Stockholm: Karolinska institutets barn- och ungdomspsykiatriska klinik vid S:t Görans sjukhus.

De Hirsch, K. & Jansky, J.J. 1968: Early prediction of reading disability. I Keeney, A.H. & Keeney, V.T. (1968, 21–31).
De Hirsch, K., Jansky, J.J. & Langford, W.S. 1966: *Predicting Reading Failure.* New York: Harper & Row.
Dejerine, J. 1892: Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale. *Mémoires de la Société de Biologie* 4:61.
Delacato, C.H. 1959: *The Treatment and Prevention of Reading Problems: The Neuropsychological Approach.* Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
– 1963: *The Diagnoses and Treatment of Speech and Reading Problems.* Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
Dunér, A. 1972: *Vad skall det bliva?* Akademisk avhandling. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Edfeldt, Å. 1959: *Silent Speech and Silent Reading.* Akademisk avhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Ephron, B.K. 1953: *Emotional Difficulties in Reading: A Psychological Approach to Study Problems.* New York: Julian Press.

Ericson, B. 1967: *Observationsklass, observationsklasslärare och observationsklasslärarutbildning.* Trebetygsuppsats. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
– 1975: 13000 på läskonferens. *Lärartidningen/Svensk skoltidning* nr 36, 16–18.
– 1978: Fel att låta alla börja vid sju år. *Lärartidningen/Svensk skoltidning* nr 27, 22–23.
– 1979: Synproblem och skolframgång i svenska. *Pedagogiska forskning i Uppsala 9,* Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Ferguson, G.A. 1959: *Statistical Analyses in Psychology and Education.* New York: McGraw Hill.
Forness, S.R., Guthrie, D. & Hall, R.J. 1976: Follow-Up of High-Risk Children Identified in Kindergarten through Direct Classroom Observation. *Psychology in the Schools 13* 45–49.
Frankenhaeuser, M. & Ingvar, D. 1976: Hjärnforskning och beteende. *Psykologisk uppslagsbok.* Stockholm: Natur och Kultur, 176–178.
Freehill, M.F. (Ed) 1973: *Disturbed and Troubled Children.* New York: Spectrum Publications, Inc.
Freud, S. 1900, 1953: *The Interpretation of Dreams* (1900), Standard Edition, Vols. IV, V, ed. and trans. by James Strachey. London: Hogarth Press, Ltd.
– 1901, 1960: *The Psychopathology of Everyday Life* (1901), Standard Edition, Vol VI ed. and trans. by James Strachey. London: Hogarth Press, Ltd.
Frisk, M., Wegelius, E., Tenhunen, T., Widholm, O. & Hortling, H. 1967: The Problem of Dyslexia in Teenage. *Acta Pædiatrica Scandinavica, 56,* 333–343.

Gardner, P.L. 1975: Scales and Statistics. *Review of Educational Research, 45,* (1), 43–57.
Gates, A.I. 1941: The Role of Personality Maladjustment in Reading Disability. *The Journal of Genetic Psychology, 59,* 77–83.
Gayen, A.K. 1949: The distribution of Student's *t* in random samples of any size drawn from non-normal universes. *Biometrika 36,* 353–369.
Gedda, E. 1948: Frekvensen av psykoneurotiska beteenderubbningar på nybörjarstadiet inom ett av Göteborgs överlärardistrikt. *Folkskolan nr 4,* 108–114.
Geschwind, N. 1962: The Anatomy of Acquired Disorders of Reading. I *Money, J.* (1962, 115–129).
Gesell, A. & Ilg, F.L. 1946: *The child from five to ten.* (2nd ed.) London: Hamish Hamilton Ltd.
Gjessing, H-J. 1977: *Lese og skrivevansker.* Dyslexi. Oslo: Universitetsforlaget.
Goldberg, H.K. & Schiffman, G.B. 1972: *Dyslexia.* New York: Grune & Stratton.
Goldstein, H. 1969: *Construction of a Social Learning Curriculum.* New York: Yeshiva University, Department of Special Education.
Goodman, K.S. 1965: A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading. *Elementary English, 42,* 639–643.
Gray, W.S. 1960: Reading. *Encyclopedia of Educational Research,* 1086–1135.
Gästrin, J. 1956: *Utvecklingspsykologi.* Malmö: Hermods Korrespondensinstitut.

Haage, H. 1963: Orsakssammanhangen kring de s.k. specifika läs- och skrivsvårigheterna. *Pedagogisk Tidskrift,* 123–131.
Hallgren, B. 1950: Specific Dyslexia ("Congenital word-blindness") A Clinical and Genetic Study. Akademisk avhandling. *Acta Psychiatrica et Neurologica, Suppl. 65.* Köpenhamn: Munksgaard.

Handlon, J.A. 1960: A metatheoretical view of assumptions regarding the etiology of schizophrenia. *AMA Archives of gen. Psychiat.* January 1960, 43–60.
Haring, N.G. 1963: The emotionally disturbed. I *Kirk, S.A. & Weiner, B.B.* (1963, 291).
v. Harnack, G.A. 1953: Wesen und sociale Bedingtheit frühkinderlicher Verhaltensstörungen. *Bibliotheca Paediatrica, Fase 55.* Basel: S. Karger.
Harris, A.J. 1967: *Five Decades of Remedial Reading.* Paper presented at IRA Annual Conf. Seattle, Wash., May 5. New York: City University, Division of Teachers Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 011 830).
Harris, A.J. & Sipay, E.R. 1975: *How to Increase Reading Ability.* New York: David McKay Company, Inc.
Hartlage, L.C. & Lucas, D.G. 1972: Predicting Reading Ability in First Grade Children. *Perceptual and Motor Skills, 34,* 447–450.
Hermann, K. 1967: *Om medfödt Ordblindhed.* Köpenhamn: Munksgaard.
Hunter, E.J. & Johnson, L.C. 1971: Developmental and Psychological Differences between Readers and Nonreaders. *Journal of Learning Disabilities 4* 572–577.
Husén, T., Björnsson, C.H., Edfeldt, Å.W. & Henrysson, S. 1956: *Standardproven. En redogörelse för konstruktion och standardisering.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Ilg, F.L. & Ames, L.B. 1965: *School Readiness.* New York: Harper & Row, Publishers.

Javal, E. 1878: Essai sur la Physiologie de la lecture. *Annales d'oculistique* 79, 80.
Jerson, T. 1979: *Rapport över efterklangstider.* Göteborg: Yrkesmedicinskt centrum, Yrkesaudiologen. Stencil.
Jonsson, G. & Kälvesten, A.-L. 1964: *222 Stockholmspojkar. En socialpsykiatrisk undersökning av pojkar i skolåldern.* Uppsala: Almqvist & Wiksell.

Kallós, D. & Tornberg, A.-C. 1977: Skolklassen finns den? En studie av förändringar i skolklassens sammansättning under låg- och mellanstadium. *Pedagogisk forskning Uppsala 7.* Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
Keeney, A.H. & Keeney, V.T. 1968: *Dyslexia: Diagnosis and treatment of reading disorders.* Saint Louis: The C.V. Mosby Company.
Kessler, J.W. 1966: *Psychopathology of Childhood.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
Kirk, S.A. & Weiner, B.B. (Eds) 1963: *Behavioral Research on Exceptional Children.* Washington, D.C.: Council for Exceptional Children, NEA.
Klackenberg, G. 1971: *A Prospective Longitudinal Study of Children.* Akademisk avhandling. Solna: Karolinska Institutet.
Kolson, C.J. & Kaluger, G. 1966: *Clinical Aspects of Remedial Reading.* Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
Kolvin, I., Garside, R.F., Nicol, A.R., Leitch, I. & Macmillan, A, 1977: Screening Schoolchildren for High Risk of Emotional and Educational Disorder. *British Journal of Psychiatry, 131,* 192–206.
Kussmaul, A. 1877: Die Störungen der Sprache. *Handbuch der Speziellen Pathologie und Therapie* (Hrsg. H.v. Ziemssen) 12, Leipzig: F.C.W. Vogel.
Kågén, B. 1943: Om ordblindhet. *Pedagogiska Skrifter 179–180,* Stockholm: Sveriges lärarförbund. s. 60–143.

Labovitz, S. 1967: Some observations on measurement and statistics. *Social Forces, 46,* 151–160.
Landsman, B. 1967: Two Case Histories. I *Berkowitz, P.H. & Rothman, E.P.* (1967, 242–252).

Larsson, L.-E. 1949: "Ordblindhet" – neuros? *Folkskolan nr 11*, 297–300.
Lecky, P. 1951: *Self-Consistency: A Theory of Personality*. New York: Island Press.
Levander, S. 1967: Projektiva metoder. *Psykologisk Uppslagsbok*. Stockholm: Natur och Kultur, 327–329.
Lindahl, R. (u.å.): *Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5*. Angered: F:a Rikard Lindahl.
Lindell, E. 1968: *Läs- och skrivmetodikens psykologi*. Lund: Liber.
Lundeberg, M. & Wiberg, B. 1971: *Skolans problembarn och deras klasskamrater i årskurs 3 i Umeå kommun*. Umeå: Umeå universitet.

Macfarlane, J.W., Allen, L. & Honzik, M.P. 1954: *A Developmental Study of the Behavior Problems of Normal Children between Twenty-one Months and Fourteen Years*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
Magnusson, D. 1978: Methodology and strategy problems in longitudinal research. *Örebroprojektet, Delstudie nr 43*. Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.
Malmquist, E. 1958: *Factors Related to Reading Disabilities in the First Grade of the Elementary School*. Akademisk avhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
– 1963: *Diagnostiska lästest. Anvisningar och normer för lästest 8, 9 och 10*. Linköping: AB Östgöta korrespondenten.
– 1965: A Study of Vision Defects in Relation to Reading Disabilities and a Test of Validity of Certain Vision-Screening Programmes in Elementary Schools. *The Slow Learning Child. The Australian Journal on the Education of Backward Children. 12*, (1), 38–48.
– 1977: *Läs- och skrivsvårigheter hos barn*. Lund: LiberLäromedel.
McNemar, Q. 1969: *Psychological statistics* (4th ed.). New York: Wiley.
Mechanick, S. 1972: *Learning Disabilities in Childhood. Some Guide Lines and Cautions*. Paper presented at the Conf. on Reading, University of Stellenbosch, Stellenbosch, S.A. Sept. 1972. Johannesburg: Tapari Remedial Center.
Meyer, G. 1953: Some Relationships between Rorschach Scores in Kindergarten and Reading in Primary Grades. *Journal of Projective Techniques, 17*, 414–425.
Miller, D.R. & Westman, J.C. 1964: Reading Disability as a Condition of Family Stability. *Family Process, 3*, 66–76.
– 1965: Family Teamwork and Psychotherapy. *Family Process, 4*, 49–56.
Money, J. (Ed) 1962: *Reading Disability: Progress and Research Needs in Dyslexia*. Baltimore, Md: The Johns Hopkins Press.
Monroe, M. 1934: *Children Who Cannot Read. The Analysis of Reading Disabilities and the Use of Diagnostic Tests in the Instruction of Retarded Readers*. (4th ed.) Chicago: University of Chicago Press.
Morgan, W.P. 1896: A Case of Congenital Word Blindness. *The British Medical Journal*, Nov. 7. s. 1378.
Muller, F. 1972: *The Diagnoses of Reading Failure*. Johannesburg, S.A.: Norwood Remedial Centre and School.

Nielsen, J.F. 1977: Læsevanskeligheder og optometri. *Nordisk Tidsskrift for Optikere, 5*, 111–117.
Nordquist, B. 1973: Stereopsi och visuella färdigheter. *Nordisk Tidsskrift for Optikere, 5*, 26–29.
Nycander, G. 1950: *Personlighetsutveckling på avvägar, barnpsykiatriska studier*. Akademisk avhandling. Stockholm: Tiden.
Nylander, I. 1979: *Patienter vid Stockholms stads psykiatriska barna- och ungdomsvård*

avskrivna som färdigbehandlade 1953–1954–1955. En 20-årig prospektiv follow-up undersökning med hänsyn till behov av fortsatt psykiatrisk vård och social anpassning. Stockholm: Stockholms Läns Landstings Psykiska Barna- och Ungdomsvård (PBU) och Karolinska institutets Barn- och Ungdomspsykiatriska klinik vid S:t Görans sjukhus.

Olson, W.C. 1959: *Child Development.* Boston: D.C. Heath and Company.

Orton, S.T. 1925: "Word-Blindness" in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry,* Nov. 581–615.

Pauss, K. 1970: *Lesevansker og tidlige fasekonflikter. En studie bygget på psykoanalytisk ego-teori.* Oslo: Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo. Stencil.

Peck, B.B. 1971: Reading Disorders: Have We Overlooked Something? *Journal of School Psychology 9* 182–190.

Polsky, Z. 1963: *Child Psychology A Review of Child Behavior, Development and Growth.* New York: Monarch Press, Inc.

Prechtl, H.F.R. 1962: Reading Difficulties as a Neurological Problem in Childhood. I *Money, J.* (1962, 187–193).

Rabinovitch, R.D. 1968: Reading problems in children: Definitions and classifications. I *Keeney, A.H. & Keeney V.T. (1968, 1–10).*

Rabinow, B. 1966: *The Training and Supervision of Teachers for Emotionally Disturbed Children.* New York: The State Education Department.

Regnér, E.G. 1962: *Skolpsykiatri.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Reid, J.F. (Ed) 1972: *Reading: Problems and Practices.* London: Ward Lock Educational.

Robinson, H.M. 1946: *Why Pupils Fail in Reading.* Chicago: University of Chicago Press.

Roswell, F. & Natchez, G. 1971: *Reading Disability: Diagnosis and Treatment,* (2nd ed.). New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Rourke, B.P. & Orr, R.R. 1977: Prediction of Reading and Spelling Performances of Normal and Retarded Readers: A Four-Year Follow-Up. *Journal of Abnormal Child Psychology 5 (1),* 9–20.

Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P. & Whitmore, K. 1976: Research Report Isle of Wight Studies, 1964–1974. *Psychological medicine, 6,* 313–332.

Rutter, M. & Yule, W. 1972: Reading retardation and antisocial behaviour–the nature of the association. I *Reid, F. (1972, 94–108).*

Salter, A. 1961: *Conditioned Reflex Therapy. The Direct Approach to the Reconstruction of Personality.* New York: Capricorn.

Sawa, B. & Woynarowska, B. 1971: DOSWIADCZENIA SZPITALA DZIENNEGO W REEDUKACJI ZABURZEN DYSLEKTYCZNYCH U DZIECI SZKOLNYCH. *Pediatria Polska 46/12,* 1467–1474.

Schechter, M.D. 1971: Dyslexia. *Australian Paediatric Journal, 7,* 123–134.

SFS 1962:319 *Skollag; given Stockholms slott den 6 juni 1962.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SFS 1971:235 *Skolstadgan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 1978:588 *Förordning om ändring i skolförordning (1971:235).* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Shatter, F. 1956: *An Investigation of the Effectiveness of a Group Therapy Program, Including the Child and His Mother, for the Remediation of Reading Difficulties.* Akademisk avhandling. New York: New York University.

Siegel, S. 1956: *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
Sigrell, B. 1964: Skolans problembarn (Licentiatavhandling) *Pedagogiska Skriftserien 3*, Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
Silver, A.A., Hagin, R.A., DeVito, E., Kreeger, H. & Scully, E. 1976: A Search Battery for Scanning Kindergarten Children for Potential Learning Disability. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 15*, 224–239.
Simpson, R.E. & Bower, E.M. 1961: *The Education of Emotionally Handicapped Children*. Sacramento: California State Department of Education.
Singer, H. & Ruddell, R.B. 1976: *Theoretical Models and Processes of Reading* Newark, Del.: International Reading Association.
Skandinaviska Testförlaget 1967: *Manual till Diagnostiska Läs- och Skrivprov för högstadiet*. Stockholm: Skandinaviska Testförlaget AB.
Skolepsykologernes Landsforening 1977: Synsproblemer hos skoleelever – en orientering med særlig henblik på syn og læsning. *Skolepsykologi Monografi nr 14*.
Skolöverstyrelsen 1969: *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
– 1976: *Anvisningar till standardprov i svenska årskurs 6*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
Smith, D.E.P. & Carrigan, P.M. 1959: *The Nature of Reading Disability*. New York: Harcourt, Brace & Co.
Socialstyrelsen 1965: *Råd och anvisningar i socialvårdsfrågor Nr 184*. Stockholm: Barnavårdsbyrån, Kungl. Socialstyrelsen.
SOU 1980:2 *Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av skolforskningskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Srivastava, A.B.L. 1958: Effects of non-normality of the power function of *t*-test. *Biometrika, 45*, 421–429.
Staiger, R.C. 1961: "Medicine for Reading Improvement". *Journal of Development Reading, 5*, 48–51.
Starlin, C.M. 1969: *Evaluating Progress Towards Reading Proficiency*. Eugene, Oregon: University of Oregon, Department of Special Education. Stencil.
Statistiska Centralbyran (u.å.): *PM angående den vid 1956 års valstatistik förekommande sociala yrkesgrupperingen mm*. Stockholm: Statistiska centralbyrån. Stencil.
– 1970: Rätabell framställd vid *Folk- och Bostadsräkningen 1970*. E4, Population och förvärvsarbetande befolkning, Stockholms län, Täby kommun. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
– 1974: *Statistiska meddelanden Nr U 1974:25*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
Stenberg, A. 1976: *Läs- och skrivsvårigheter bland klienter inom Västerås skyddskonsulentdistrikt*. Stockholm: Kriminalvårdsstyrelsen. Stencil.
Stenäs, M. 1976: *Läs- och skrivsvårigheter bland klienter inom Eskilstuna skyddskonsulentdistrikt*. Stockholm: Kriminalvårdsstyrelsen. Stencil.
Stickney, S.B. 1968: Reading and Childhood Ecology. I *Cleland, D.L. & Stanton*, P.E. (1968, 109–118).

Tamm, A. 1943: Ordblindhet hos barn. *Pedagogiska skrifter 179–180*. Stockholm: Sveriges lärarförbund s. 5–59.
Thompson, L.J. 1966: *Reading Disability. Developmental Dyslexia*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
Tizard, J. 1968: Questionnaire Measures of Maladjustment: A Post Script to the Symposium. *The British Journal of Educational Psychology, 38*, 9–13.

Ulin, C. 1938: Hur förebygga s.k. ordblindhet? *Hjälpskolan,* 103–122.
Upson, P.C. 1968: The Psychodynamics of Reading Disability. –A Pilot Study. *British Journal of Projective Psychology and Personality, 13,* 15–21.

Vejde, O. 1962: *Hur man räknar statistik. Metoder och exempel.* Stockholm: Natur och Kultur.
Wahl, M. 1978: *På spaning efter växandets punkt. Handbok i praktisk pedagogik.* Stockholm: Liber Förlag.
Wall, W.D. 1955: *Education and Mental Health.* Paris: Unesco.
Walters, R.H., Van Loan, M. & Crofts, I. 1961: A Study of reading disability. *Journal of Consulting Psychology, 25,* 277–283.
Wepman, J.M. 1962: Dyslexia: Its Relationship to Language Acquisition and Concept Formation. I *Money, J* (1962, 179–193).
Wiener, M. & Cromer, W. 1967: Reading and Reading Difficulty: A Conceptual Analysis. *Harvard Educational Review, 37,* 620–643.
Wilderson, F.B. 1967: An exploratory study of reading skill deficiencies and psychiatric symptoms in emotionally disturbed children. *Reading Research Quarterly 2,* 47–73.
William-Olsson, I. 1966: *Vävnadskonduktans som indikation på emotionell störning hos förskolebarn.* Licentiatavhandling. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan. Stencil.

Yule, W. & Rutter, M. 1968: Educational Aspects of Childhood Maladjustment: Some Epidemiological Findings. *The British Journal of Educational Psychology 38,* 7–9.

Bibliografier

Avslutade undersökningar. Psykologi och pedagogik. 1964/65, 1965/66, 1966/67, 1967/68, 1968/69. Stockholm: Statens råd för samhällsforskning 1965, 1966, 1967, 1968, 1969.

Bjerstedt, Å. 1975: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi. Forskningsrapporter och högre examensarbeten från institutionerna för pedagogik vid lärarhögskolor och universitet, 1969–1974. *Studia psychologica et paedagogica, 28.* Lund: Gleerup.

Beteendevetenskapliga undersökningar 1969/70, 1970/71. Stockholm: Statens råd för samhällsforskning 1970, 1971.

Beteendevetenskapliga rapporter 1971/72. Stockholm: Statens råd för samhällsforskning & Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek, 1972.

Beteendevetenskapliga rapporter. Swedish Behavioural Science Research 1972/73. Stockholm: Statens råd för samhällsforskning & Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek 1973.

Educational Research in Sweden 1973–74. Stockholm: The National Liberary for Psychology and Education 1974.

The Emotionally Disturbed Child. A Bibliography. New York: Board of Education of the City of New York 1962.

Eudised R & D Bulletin 1/76, 2/76. Strasbourg: Council of Europe 1976.

Eudised R & D Bulletin 3/76. Strasbourg: Council of Europe 1977.

Eudised R & D Bulletin 4. Strasbourg: Council of Europe 1978.

Pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete. Rapportförteckning 1963–1971 Stockholm: Skolöverstyrelsen, Byrå L3:1, 1972.

Research Relating to Emotionally Disturbed Children. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Social and Rehabilitation Service, Children's Bureau, 1968.

Spesialpedagogikk. Spesialkatalog over bok og tidsskriftlitteratur; et bibliografisk samarbeidsprosjekt. (2. utg.). Oslo: Norsk pedagogisk studiesamling. Universitetsbiblioteket i Oslo 1976.

Swedish Behavioural Science Research Reports. Beteendevetenskapliga rapporter 1973/74, 1974/75, 1975/76, 1976/77. Stockholm: Statens psykologisk-pedagogiska bibliotek 1974, 1975, 1976, 1977.

Traxler, A.E. 1941: Ten Years of Research in Reading. *Educational Records Bulletin No 32,* New York: Educational Records Bureau.

Traxler, A.E. & Townsend, A. 1945: Another Five Years of Research in Reading. *Educational Records Bulletin No 46.* New York: Educational Records Bureau.

Traxler, A.E. & Townsend, A. 1955: Eight More Years of Research in Reading. *Educational Records Bulletin No 64.* New York: Educational Records Bureau.

Traxler, A.E. & Jungeblut, A. 1960: Research in Reading During Another Four Years. *Educational Records Bulletin No 75.* New York: Educational Records Bureau.

Trela, T.M. & Becker, G.J. 1971: Case Studies in Reading. *IRA Annotated Bibliography Series.* Newark, Del.: International Reading Association.

Acta Universitatis Upsaliensis

UPPSALA STUDIES IN EDUCATION

Editors: Karl-Georg Ahlström, Urban Dahllöf, Erik Wallin

1. *Inga Elgqvist-Saltzman* 1976: Vägen genom universitetet. En forskningsöversikt och en empirisk analys av några studievägar inom filosofisk fakultet i Umeå 1968–1975.
2. *Sverker Lindblad* 1976: Simulering i undervisning. En kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning.
3. *Urban Dahllöf* 1977: Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia.
4. *Leif Isberg* 1978: Arbetsuppgifter, krav och utbildning. En studie rörande domarproblematiken inom lagspelet fotboll.
5. *Mats Myrberg* 1978: Towards an Ergonomic Theory of Text Design and Composition.
6. *Henry Werlinder* 1978: Psychopathy: A History of the Concepts. Analysis of the Origin and Development of a Family of concepts in Psychopathology.
7. *Håkan Jenner* 1979: Mål och verklighet i ett terapeutiskt samhälle. En process och effektstudie av en behandlingsinstitution för drogmissbrukare.
8. *Christer Stensmo* 1979: Kollektivet Trollängen. En utvärdering på organisationsnivå.
9. *Lars Ryhammar* 1979: Barn och trafikundervisning. En undersökning i grundskolans årskurser 3–6.
10. *Agnes Nobel* 1979: Boken i skolan. En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan.
11. *Annika Andræ* 1980: Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium.
12. *Britta Ericson* 1980: Lässvårigheter och emotionell störning.

ISBN 91–554–1061–8
ISSN 0347–1314

Distributor: Almqvist & Wiksell International, Stockholm, Sweden